

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra německého jazyka

Studijní program: Učitelství pro II. stupeň ZŠ

**Studijní obor
(kombinace)** Němčina – Angličtina

Zásady osvojování němčiny v předškolním věku
Principles of Teaching German in Pre-school Age
Grundsätze der Deutschvermittlung im
Vorschulalter

Diplomová práce: 08-FP-KNJ-003

Autor:

Grit DÖRING

Podpis:

.....

Adresa:

Buchbergstraße 45

02779 Großschönau (Německo)

Vedoucí práce: PaedDr. Kamila Podrápská, Ph.D.

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
139	20	2	9	46	8

V Liberci dne: 07.07.2010

Katedra: **NĚMECKÉHO JAZYKA**

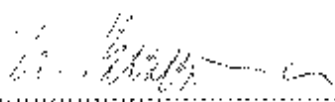
ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE
(pro magisterský studijní program)

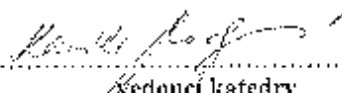
Diplomant: **Grít DÖRING**
Adresa: **Buchbergstr. 45, 02779 Großschönau, Německo**
Obor (kombinace): **německý jazyk – anglický jazyk**
Název DP: **Zásady osvojování němčiny v předškolním věku.**
Název DP v angličtině: **Principles of Teaching German in Pre-school Age**

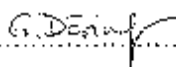
Vedoucí práce: **PaedDr. Kamila Podrápská, Ph.D.**
Konzultant:
Termín odevzdání: **květen 2009**

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 30. dubna 2008


.....
děkan


.....
vedoucí katedry

Převzal (diplomant): 
.....

Datum: **30. 04. 2008**

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

V Liberci dne: 07.07.2010

Grit Döring

Poděkování

Děkuji všem, kteří mě podporovali při psaní této diplomové práce a po celou dobu studia na Technické univerzitě v Liberci.

Vedoucí práce PaedDr. Kamile Podrápské Ph.D. bych chtěla poděkovat za podporu a podnětné rady. Paní ředitelce Halberstadtové a paním učitelkám v mateřské škole *Klášteří* též děkuji za spolupráci.

Dík náleží rovněž Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy, Technické univerzitě v Liberci a instituci DAAD, které mě podpořily stipendiem.

Během pedagogické praxe jsem byla skvěle doprovázena mentory paní Farskou a panem Hafenbergem. Konstruktivní kritikou mi pomohli nejenom zlepšovat můj způsob výučování, ale také mě inspirovali při psaní diplomové práce.

V neposlední řadě přispěla především morálně celá má rodina.

DÖRING Grit

DP-08-FP-KNJ-003

Ved. DP: PaedDr. K. Podrápská, Ph.D.

Zásady osvojování němčiny v předškolním věku

Resumé:

Diplomová práce se zabývá osvojováním němčiny jako cizího jazyka v předškolním věku. Teoretická část vysvětluje pojmy a souvislosti osvojování jazyka a didaktiky cizího jazyka, přičemž jsou zohledněny zvláštní potřeby předškolních dětí jako žáků. Následně jsou ze získaných poznatků stanoveny zásady pro ranou výuku cizího jazyka. V praktické části je prováděn empirický výzkum žákovské úspěšnosti. Pomocí zvukových nahrávek a protokolů pozorování jsou analyzovány dvě hlavní oblasti: *slovní zásoba* a *fonetika*. Cílem zkoumání je také zjistit realizaci zásad, které jsou formulovány v teoretické části, v praxi.

Přílohu této práce tvoří sbírka materiálů, které byly vyzkoušeny v rámci jazykového projektu v mateřské škole.

DÖRING Grit

DP-08-FP-KNJ-003

Tutor: PaedDr. K. Podrápská, Ph.D.

Principles of Teaching German in Pre-school Age

Summary:

This Diploma Thesis deals with teaching German as a foreign language with pre-school children. In the theory part, terms and relations from the fields of language acquisition research and methodology of teaching foreign languages are defined whereby the special needs of pre-school children as learners are taken into consideration.

Afterwards, the thesis establishes principles of early foreign language learning.

In the research part, there is an empirical study concerning the children's learning success. The key aspects *vocabulary* and *phonetics* are analysed with the help of audio recordings and observations. Furthermore, the study aims to verify the realisation of the principles which were formulated in the theory part.

The appendix of this thesis consists of a collection of materials which were tested during the kindergarden language project.

DÖRING Grit

DP-08-FP-KNJ-003

Betreuerin: PaedDr. K. Podrápská, Ph.D.

Grundsätze der Deutschvermittlung im Vorschulalter

Kurzreferat:

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache im Vorschulalter. Im theoretischen Teil der Arbeit werden Begriffe und Zusammenhänge der Spracherwerbsforschung und der Fremdsprachendidaktik erläutert. Einen bedeutenden Bezugspunkt stellen dabei die besonderen Bedürfnisse von Vorschulkindern als Lerner dar. Anschließend werden aus den gewonnenen Erkenntnissen Grundsätze für die frühe Fremdsprachenvermittlung aufgestellt.

Im praktischen Teil erfolgt eine empirische Untersuchung bezüglich des Lernerfolgs der Kinder. Mit Hilfe von Tonaufnahmen und Beobachtungsprotokollen werden die Schwerpunkte *Wortschatz* und *Phonetik* analysiert. Im Rahmen der Untersuchung soll außerdem die praktische Umsetzung der im theoretischen Teil formulierten Grundsätze überprüft werden.

Den Anhang dieser Arbeit bildet eine Sammlung von Materialien, die während des Sprachprojekts in dem Kindergarten erprobt wurden.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	8
1. Grundlagen zur Aneignung von Sprachen	10
1.1. Erwerb und Lernen von Sprachen	13
1.1.1. Spracherwerb	13
1.1.2. Sprachlernen	14
1.1.3. Verlauf der Sprachaneignung	15
1.2. Faktoren des Fremdsprachenunterrichts	16
1.2.1. Der Lerner	16
1.2.1.1. Voraussetzungen für das Sprachlernen	16
1.2.1.1.1. Biologische Voraussetzungen	17
1.2.1.1.2. Kognitive Voraussetzungen	20
1.2.1.1.3. Sozial-emotionale Voraussetzungen	21
1.2.1.2. Das Vorschulkind als Lerner	24
1.2.2. Der Lehrer	27
1.2.3. Der Faktor „Zeit“	28
1.2.4. Die Rolle der Erstsprache	28
1.2.5. Fehler im Fremdsprachenunterricht	30
2. Fremdsprachenunterricht in der Vorschule	32
2.1. Methoden, Grundlagen und Komponenten des vorschulischen Fremdsprachenunterrichts	33
2.1.1. Verschiedene Methoden des Fremdsprachenunterrichts	34
2.1.2. Methodenkonzept für den Kindergarten	38
2.1.3. Elemente der frühen Sprachvermittlung	41
2.1.3.1. Sprache und Spiel	42
2.1.3.2. Bewegung, Musik und Geschichten	44
2.1.3.3. Medien und Hilfsmittel	44
2.1.4. Anforderungen an den Sprachmittler	47
2.2. Fremdsprachendidaktische Grundlagen der frühen Sprachvermittlung	51

2.2.1.	Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht	51
2.2.1.1.	Das Hörverstehen	51
2.2.1.2.	Das Sprechen	53
2.2.2.	Teilkompetenzen im Fremdsprachenunterricht	54
2.2.2.1.	Didaktik der Wortschatzvermittlung	54
2.2.2.2.	Didaktik der Phonetikvermittlung	56
2.2.2.2.1.	Vergleich der tschechischen und deutschen Phonetik	58
2.2.2.2.2.	Phonetische Schwierigkeiten für tschechische Muttersprachler	61
2.2.3.	Leistungsbewertung und Fehlerkorrektur	63
2.3.	Grundsätze des vorschulischen Fremdsprachenunterrichts	66
3.	Untersuchung des Lernerfolgs	69
3.1.	Projekt „ <i>Hrajeme si s němčinou</i> “	69
3.2.	Ablauf der Unterrichtseinheiten	70
3.2.1.	Unterrichtsstruktur	70
3.2.2.	Beispiel einer Unterrichtseinheit	70
3.2.3.	Fremdsprachendidaktischer Kommentar zu dem Unterrichtsbeispiel	72
3.3.	Empirische Untersuchung des Lernerfolgs	73
3.3.1.	Methoden und Kriterien der Untersuchung	73
3.3.2.	Durchführung und Ergebnisse der Untersuchung	75
3.3.2.1.	Untersuchung des Lernerfolgs bezüglich des Wortschatzes	75
3.3.2.2.	Untersuchung des Lernerfolgs bezüglich der Phonetik	83
3.4.	Die Untersuchungsergebnisse im Überblick	94
4.	Zusammenfassung und Ausblick	97
	Quellenverzeichnis	101
	Literaturverzeichnis	101
	Anhang	105

Einleitung

Zahlreiche Eltern in der Tschechischen Republik und in Deutschland haben den Wunsch, dass ihre Kinder möglichst früh eine Fremdsprache lernen.

Die Beweggründe für das Interesse an einer frühzeitigen Fremdsprachenvermittlung sind vielfältig. Ein wichtiger Grund ist die Vorbereitung der Kinder auf ihr späteres Berufsleben, in dem Fremdsprachenkenntnisse zunehmend an Bedeutung gewinnen. Des Weiteren können durch das Aneignen von Fremdsprachen die kognitiven Fähigkeiten und das Verständnis für die eigene Sprache und Kultur gefördert werden. Ein weiterer Grund ist die allgemeine Meinung, dass Kinder im Gegensatz zu Erwachsenen leichter Sprachen lernen.

Innerhalb der Europäischen Union sind ebenfalls deutliche Tendenzen zur Förderung von Mehrsprachigkeit zu spüren. Um die Verständigung zwischen den verschiedenen Völkern und die wirtschaftliche Zusammenarbeit in Europa zu gewährleisten, fordert die EUROPÄISCHE KOMMISSION, „dass jeder Bürger neben seiner Muttersprache mindestens zwei Fremdsprachen spricht“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2004, S. 45). Da die Aneignung von Fremdsprachen ein langfristiger Prozess ist, wird empfohlen, bereits im Vorschulalter mit der Sprachvermittlung zu beginnen. Aufgrund der Nachfrage der Eltern einerseits und der Forderung der EU-Sprachenpolitik andererseits, sind in den letzten Jahren in dem Dreiländereck Tschechien – Polen – Deutschland verschiedene Initiativen und Projekte zur frühzeitigen Vermittlung der Sprachen der Nachbarn entstanden. Zahlreiche Kindergärten in diesen drei Ländern haben Partnerschaften mit Einrichtungen in einem oder beiden Nachbarländern gegründet. Durch gegenseitige Besuche und gemeinsame Aktivitäten lernen die Kinder fremdsprachige Äußerungen, kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede kennen.

Eine weitere Möglichkeit für die frühe Vermittlung einer Fremdsprache ist der regelmäßige „Unterricht“ durch einen Lektor, der entweder Muttersprachler ist oder die Fremdsprache auf einem sehr hohen Niveau beherrscht. Diese Art des Fremdsprachenlernens stellt die Grundlage für die vorliegende Diplomarbeit dar, die sich mit der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache im Kindergarten befasst. Ziel dieser Arbeit ist die Formulierung von Grundsätzen für die frühzeitige Fremdsprachenvermittlung sowie die Untersuchung des Lernerfolgs von Vorschulkindern.

Die Diplomarbeit beginnt mit einem Überblick über die theoretischen Grundlagen der Spracherwerbsforschung und des Fremdsprachenunterrichts.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit Methoden und Elementen der frühen Sprachvermittlung und erläutert wesentliche Begriffe und Zusammenhänge der Fremdsprachendidaktik. In dem letzten Teil des Kapitels werden wichtige Prinzipien der vorschulischen Fremdsprachenvermittlung vorgestellt.

Die empirische Untersuchung des Lernfortschritts erfolgt in dem dritten Kapitel, das den praktischen Teil der Arbeit darstellt. In diesem Kapitel wird das Fremdsprachenprojekt „*Hrajeme si s němčinou*“ vorgestellt und die Unterrichtsstruktur an einem Beispiel präsentiert. Danach werden die Untersuchungsmethoden und -kriterien festgelegt. Die nachfolgenden Teilkapitel analysieren die Untersuchungsergebnisse und werten diese aus.

Die Diplomarbeit schließt mit einem zusammenfassenden Überblick.

Den Anhang dieser Diplomarbeit bilden Unterlagen der Untersuchung sowie Unterrichtsmaterialien, die in dem Projekt verwendet wurden und die Anregungen für zukünftige Initiativen sein sollen.

Anmerkung:

Um umfangreiche Wortkonstruktionen zu vermeiden, wurde in der vorliegenden Diplomarbeit bei der Bezeichnung von Personen vorwiegend die maskuline Form verwendet. Die Entscheidung für diese Personenbezeichnung stellt keine Wertung der Geschlechter dar, sondern sie wurde aufgrund der besseren Verständlichkeit getroffen.

1. Grundlagen zur Aneignung von Sprachen

In diesem Kapitel sollen verschiedene Arten des Spracherwerbs sowie wichtige Begriffe und Zusammenhänge, die die Aneignung einer Sprache bestimmen, erläutert werden.

In der Spracherwerbsforschung werden folgende Typen des Spracherwerbs unterschieden:

- Erstspracherwerb
- Zweitspracherwerb
- Bilingualismus
- Fremdspracherwerb

Der Erwerb der Erst- bzw. Muttersprache beschreibt die Aneignung der ersten Sprache im frühen Kindesalter. Zu unterscheiden ist hierbei zwischen den Begriffen „Erstsprache“ und „Muttersprache“. „Erstsprache“ bezieht sich auf die Sprache, die ein Mensch zuerst in seinem Leben erwirbt. Der Terminus „Muttersprache“ (erworbene Sprache) wird häufig im Gegensatz zu einer erlernten Sprache (Fremdsprache) verwendet.

Der kindliche Spracherwerb ist mit dem gesamten Entwicklungsprozess des Kindes verbunden. Im Normalfall eignet sich jedes gesund entwickelte Kind die Sprache seiner Umgebung an. Dies geschieht im Rahmen des Sozialisierungsprozesses, bei dem das Kind in kulturspezifische Handlungen und Interaktionsformen (z.B. Essen oder Erzählen) eingeführt wird und sich in zunehmendem Maße daran beteiligt. Wenn ein Kind seine erste Sprache erwirbt, so geschieht dies *„durch die aktive Auseinandersetzung mit seiner sozialen und dinglichen Umgebung. Die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen des Kindes im Vorschulalter sind das Ergebnis eines Lern- und Entwicklungsgeschehens, das bereits in der vorsprachlichen Phase beginnt.“* (KOLONKO 1996, S.39)

Eine Zweitsprache ist laut Sprachwissenschaftlern *„jede Sprache, die nach der Erstsprache erlernt wurde. Oft wird damit auch auf eine Alternativsprache [...] verwiesen, die zum Überleben in einer fremden Gesellschaft (oder einer Majoritätsgesellschaft) notwendig ist und darum [...] häufig so gut beherrscht wird wie die Erstsprache“* (APELTAUER 1997, S. 149). Für Gastarbeiter beispielsweise ist es meistens notwendig, dass sie sich die Sprache ihres neuen Wohnsitzes aneignen. Dies geschieht vor allem in natürlichen Kontexten, d.h. außerhalb von Unterrichtssituationen. Zusätzlich kann der Zweitspracherwerb durch Sprachunterricht begleitet werden.

Eine klare Trennung zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb ist nicht immer möglich. Im Fall eines Erwachsenen, bei dem der Erstspracherwerb abgeschlossen ist, erfolgt die Zuordnung zum Erwerb einer Zweitsprache zweifelsfrei. Zweitspracherwerb kann jedoch schon einsetzen, wenn die Aneignung der ersten Sprache noch nicht abgeschlossen ist. Die Zuordnung eines konkreten Falles zu einer der Kategorien *Zweitspracherwerb* oder *bilingualer Erstspracherwerb* ist daher willkürlich. Im Allgemeinen spricht die Spracherwerbsforschung von Zweitspracherwerb, wenn er im Alter von drei bis vier Jahren beginnt, also zu einem Zeitpunkt, zu dem der Erstspracherwerb keineswegs abgeschlossen ist. (vgl. KLEIN 1992)

Dass die Übergänge zwischen den Formen des Zweitspracherwerbs fließend sind, zeigt die folgende Tabelle:

Alter (etwa)	Erwerb von Sprache A	Erwerb von Sprache B	Spracherwerb
1 – 3 Jahre	+	-	monolingualer Erstspracherwerb
1 – 3 Jahre	+	+	bilingualer Erstspracherwerb
3 – 4 Jahre bis zur Pubertät	+	+	Zweitspracherwerb des Kindes
nach der Pubertät	-	+	Zweitspracherwerb des Erwachsenen

(Quelle: KLEIN 1992, S. 27)

Beim Spracherwerb spielt die Zeitspanne, in der die Aneignung erfolgt, eine wichtige Rolle. Wenn zwei Sprachen in der frühen Kindheit (d.h. bis zum Alter von drei bis vier Jahren) erworben werden, spricht man von Bilingualismus.

Erfolgt diese Aneignung gleichzeitig, handelt es sich um den primären Bilingualismus. Trotz des gleichzeitigen Erwerbs der zwei Sprachen, wird eine der beiden meist besser beherrscht als die andere. Deshalb spricht die Spracherwerbsforschung von der starken bzw. schwachen Sprache. Primärer Bilingualismus kommt vor allem in zweisprachigen Familien vor, in denen die Kinder die Sprache der Mutter und die des Vaters parallel erwerben.

Findet die Aneignung einer zweiten Sprache zeitlich versetzt zum Erstspracherwerb statt, wird dies als „sekundärer Bilingualismus“ bezeichnet.

Der Terminus Fremdsprache bezeichnet eine „fremde Sprache, die unter formellen Bedingungen erlernt wird. Der Unterricht findet im Herkunftsland statt, d. h., ein Üben

und Gebrauchen der Sprache ist außerhalb des Unterrichts nicht möglich.“
(APELTAUER 1997, S. 147)

Da eine Fremdsprache nicht bzw. kaum zur alltäglichen Kommunikation verwendet wird, ist sie, im Gegensatz zu einer Zweitsprache, häufig nur ein potentes und eingeschränktes Verständigungsmittel.

Diese Diplomarbeit befasst sich hauptsächlich mit dem Erlernen einer Fremdsprache. Folglich wird sie vor allem auf diese Form des Spracherwerbs eingehen. Da es sich bei der Lernergruppe um Vorschulkinder handelt, deren Erstspracherwerb noch nicht abgeschlossen ist und deren Fremdspracherwerb in einigen Punkten mit dem Zweitspracherwerb vergleichbar ist, werden auch Grundlagen dieser Erwerbstypen in die Überlegungen einbezogen.

Ein weiterer Begriff, der mit der frühzeitigen Fremdsprachenaneignung in Verbindung steht, ist die Begegnungssprache. Kinder kommen mit der Fremdsprache als Begegnungssprache vor allem in Kindergärten in Kontakt. Dabei wird die Fremdsprache *„nicht direkt vermittelt, sondern sie entfaltet sich eher indirekt an der Auseinandersetzung mit den Spiel- und Lerninhalten. Es wird nicht eigentlich „gelehrt“, sondern es werden den Kindern die kulturellen Inhalte gezeigt, erlebbar gemacht, vorgeführt, so dass sie nachahmend aufgegriffen und im eigenen Handeln übernommen werden können.“* (WILHELMSBURG 2010) Die Lerner entdecken selbstständig die Strukturen der neuen Sprache, die sie nachahmen. Im Rahmen der „Sprachbegegnung“ werden sie mit der fremden Alltagskultur, z.B. durch Lieder, Speisen und Geschichten vertraut gemacht.

1.1. Erwerb und Lernen von Sprachen

„Die Tatsache, dass weit über die Hälfte der Weltbevölkerung mehrsprachig ist, legt es nahe, nicht die Einsprachigkeit, sondern die Mehrsprachigkeit als Normalzustand zu betrachten.“ (BAUSCH 1989, S. 396)

Dieses Zitat verdeutlicht, dass jeder Mensch fähig ist, sich (in einem bestimmten Maße) mehrere Sprachen anzueignen. Diese Annahme stellt eine grundlegende Hypothese dieser Diplomarbeit dar.

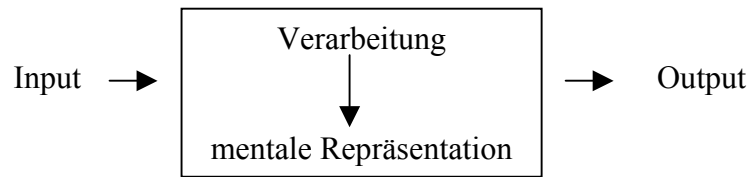
Auf Grund der unterschiedlichen Arten von Sprachaneignung wird in der Fremdsprachendidaktik zwischen dem Spracherwerb und dem Sprachlernen unterschieden.

1.1.1. Spracherwerb

Spracherwerbsforschern zufolge ist Spracherwerb das unbewusste Aneignen einer Sprache. Dieser Vorgang vollzieht sich in einer natürlichen sprachlichen Umgebung und durch alltägliche soziale Kontakte. Nach diesen Prinzipien erwirbt ein Kind seine Muttersprache und Immigranten erwerben in ihrer neuen Heimat eine Zweitsprache. Beim Spracherwerb steuert der Lernende seinen Lernprozess selbst. *„Die Lernaufgabe, also die Notwendigkeit, das Vorhandene zu verlassen, es zu verbessern und zu reorganisieren, ist ein dynamischer Faktor: Er treibt den Erwerbsprozess voran.“* (KLEIN 1992, S. 29) Dabei erfolgt der Lernfortschritt nicht systematisch, sondern nach den Bedürfnissen des Lernalers. Statt auf die formale Richtigkeit der Sprache legt der Lernende mehr Wert auf die erfolgreiche Kommunikation, die auch durch eine fehlerhafte sprachliche Form und durch nonverbale Mittel erfolgen kann. Der Lerner ist gezwungen, mit jenen sprachlichen Mitteln zu kommunizieren, die er aktuell beherrscht. Im Vergleich zum Sprachlernen reflektiert der Lerner in geringerem Maße über die Sprache selbst und über ihre Gesetzmäßigkeiten. Da kein kontrollierter Input und Output existiert wie im Sprachunterricht, muss sich der Sprachlerner die Regeln der Sprache selbst erschließen.

Der Vorgang des Spracherwerbs *„kann nicht als bloßes Imitieren und ganzheitliches Reproduzieren vorgegebener Äußerungen aufgefasst werden. Im Gegenteil, die Kreativität des Lernalers besteht darin, aus dem Input auszuwählen und das Ausgewählte eigenständig zu verknüpfen.“* (WODE 1993, S. 22) Das bedeutet, dass der Lernende die sprachlichen Informationen bzw. den Input erst verarbeitet, bevor er sie als mentale Repräsentationen speichern und eigenständig verwenden kann. Diese Repräsentationen

sind die Voraussetzung für „das Produzieren und Verstehen von Äußerungen in der Zielsprache“ (WODE 1993, S. 22).



(Quelle: WODE 1993, S. 22)

Die Grafik verdeutlicht den Prozess der Sprachaneignung. Der Lernende wählt den sprachlichen Input aus. Der Input könnte beispielsweise „Dort ist eine Katze.“ sein, wobei der Sprecher auf das entsprechende Tier oder auf die Abbildung einer Katze zeigt. Im Kopf des Lerner beginnt nun die Verarbeitung der neuen sprachlichen Information, indem der Lerner das „Objekt“ Katze mit der Wortgruppe „eine Katze“ verknüpft. Bei diesem Prozess fließen auch persönliche Erfahrungen ein. Das Endprodukt dieser Verarbeitung ist die mentale Repräsentation „Katze“, die dem Lerner den selbstständigen, phonetisch und semantisch korrekten Output „eine Katze“ ermöglicht.

1.1.2. Sprachlernen

Der Terminus „Sprachlernen“ bezieht sich stets auf die Aneignung einer Fremdsprache. Das Erlernen einer Sprache, das im Rahmen von Sprachunterricht stattfindet, erfolgt bewusst und systematisch. Im Gegensatz zum Spracherwerb ist das Sprachlernen ein von außen gesteuerter Prozess, bei dem der Lehrer eine bedeutende Rolle spielt. Der Sprachmittler bestimmt die Lerninhalte und die Struktur des Lernprozesses. Außerdem leitet er den Lerner bei der Sprachaneignung an und motiviert ihn während des Lernprozesses.

Da die korrekte Form der sprachlichen Äußerungen im Vordergrund steht, wird der Input und Output des Sprechers kontrolliert und bei Fehlern berichtigt. Bei dem sprachlichen Material, mit dem der Lerner in Berührung kommt, handelt es sich fast ausschließlich um didaktisch aufbereitete Texte und Übungen, die auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden zugeschnitten sind. Bei den Sprachübungen kommt es nicht darauf an, sich verständlich zu machen, sondern sie haben das Ziel, die sprachlichen Mittel einzuüben und zu automatisieren. (vgl. APELTAUER 1997)

Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts entwickelten sich im Laufe der Zeit verschiedene Lehrmethoden. Während traditionelle Methodenkonzepte, wie die

Grammatik-Übersetzungsmethode, die Beschreibung der Sprache und das Regelwissen in den Vordergrund stellen, legen kommunikative Konzepte besonderen Wert auf die Anwendung der Sprache in realitätsnahen Situationen. Solche Methoden versuchen, sich dem natürlichen Spracherwerb in hohem Maße anzunähern.

1.1.3. Verlauf der Sprachaneignung

Das Erlernen einer Sprache ist ein komplexer Lernprozess, der nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten abläuft und dessen „*Verlauf, Tempo und erreichbarer Endzustand von verschiedenen Faktoren bestimmt wird*“ (KLEIN 1992, S. 10). Die Aneignung einer Sprache beschränkt sich nicht nur auf das Speichern des Wortschatzes, sondern sie bedeutet auch das Erschließen und in sich Aufnehmen des Lautsystems, der Syntax, der Pragmatik und aller anderen Bereiche dieser Sprache.

Sprachwissenschaftlern zufolge verläuft die Aneignung einer Sprache nicht gleichförmig, sondern wellenförmig. Der Erwerbsprozess wird in drei Phasen eingeteilt. In der ersten Phase orientiert sich der Lerner an seiner Erstsprache und an den Hinweisen seiner Sprechpartner. Er bildet meist kurze Äußerungen, die an eine bestimmte Situation gebunden sind. Bei umfangreicheren Äußerungen handelt es sich vielfach um formelhafte Ausdrücke. Während der zweiten Phase bildet der Lerner eigene sprachliche Strukturen und Regeln (Lernersprache). Er wendet seine Regeln an und gebraucht auffällige oder häufig verwendete Formen in großem Maße. Dadurch kommt es zu Übergeneralisierungen, Vereinfachungen und Auslassungen in der Sprache. Diese Übergangsformen sind typisch für den Lernfortschritt. Sie sollten als Zwischenstufen betrachtet werden, die notwendig sind, um am Ende des Lernprozesses die Fremdsprache korrekt zu beherrschen. In der letzten Phase beginnt der Lerner, die beiden gegensätzlichen Vorgehensweisen der beiden vorhergehenden Stadien zu verbinden. Dabei folgt er sowohl äußeren Anregungen (Daten und Rückmeldungen), als auch inneren Regeln (Lernersprachsystem). Das eigene Sprachsystem wird verfeinert und der Zielsprache fortwährend durch Umstrukturierung und Erweiterung angepasst. (vgl. APELTAUER 1997)

1.2. Faktoren des Fremdsprachenunterrichts

Im Rahmen des fremdsprachlichen Unterrichts existieren zahlreiche Faktoren, die den Lernprozess beeinflussen und mitgestalten. Da die Anzahl der potentiellen Einflussgrößen so groß ist, dass sie kaum alle erfasst werden können, wurde eine Auswahl von Aspekten getroffen, die bei der Fremdsprachenvermittlung im Vorschulalter von großer Wichtigkeit sind. Nachfolgend werden die Komponenten *Lerner*, *Lehrer*, *Zeit*, *Erstsprache* und *Fehler* behandelt.

1.2.1. Der Lerner

Der erste Teil dieses Unterkapitels beschäftigt sich mit dem Lerner im Allgemeinen. Danach wird speziell auf das Vorschulkind als Lerner eingegangen.

Im Zentrum von lernerorientierten Methodenkonzepten steht der Lernende. Da man besonders im vorschulischen Unterricht von solchen Ansätzen ausgeht, nimmt der Lerner hier eine wichtige Position ein. Von ihm gehen entscheidende Impulse hinsichtlich der Wahl von geeigneten Methoden und Formen der Sprachvermittlung aus. Jeder Lerner ist eine individuelle Persönlichkeit, die Eigenschaften und Merkmale besitzt, die das Lernen einer Fremdsprache beeinflussen können. Beim Lernerfolg bzw. -misserfolg spielen meist nicht einzelne Faktoren, sondern eine Kombination aus mehreren Einflüssen eine Rolle. (vgl. BAUSCH 1989)

1.2.1.1. Voraussetzungen für das Sprachlernen

Um eine Sprache zu lernen, müssen bestimmte Bedingungen gegeben sein. *„Einerseits kann ein Organismus nur das lernen, wozu ihn seine Lernfähigkeiten in die Lage versetzen. Sie müssen endogen, d.h. im Organismus verfügbar sein. Andererseits lernt eine Sprache nur, wer entsprechenden Input von außen erhält. Sprachenlernen erfolgt interaktionistisch, d.h. in einem – letztlich sehr vielschichtigen – Wechselspiel zwischen endogenen und exogenen, d.h. von außen einwirkenden Faktoren.“* (WODE 1993, S. 23f)

Nachfolgend werden wesentliche biologische, kognitive sowie sozial-emotionale Voraussetzungen betrachtet, die für das Aneignen von Sprachen notwendig sind.

1.2.1.1.1. Biologische Voraussetzungen

Von Natur aus ist der Mensch mit einem Nervensystem ausgestattet, das das Erlernen mehrerer Sprachen erlaubt. Innerhalb der ersten vier Lebensjahre vollzieht sich die Strukturierung des Gehirns. Gleichzeitig werden in dieser Phase die Grundstrukturen der Erstsprache erworben. Dieser Spracherwerb führt zu Veränderungen im Nervensystem des Gehirns. Findet die Aneignung einer zweiten Sprache nach dem vierten Lebensjahr statt, so wird diese neue Sprache in die bereits bestehenden Gehirnstrukturen integriert, weil sich das Nervensystem des Gehirns zu diesem Zeitpunkt nur noch geringfügig verändert. Daraus folgt, dass je später eine fremde Sprache erworben wird, desto stärker ist der Lerner auf die bestehenden Strukturen angewiesen, in die die neue Sprache eingefügt werden muss. Somit beeinflusst der Erstspracherwerb den Erwerb bzw. das Lernen weiterer Sprachen.

Trotz der Unterschiede zwischen dem Erst- und Zweit- bzw. Fremdspracherwerb hinsichtlich der sprachlichen Speicherung und Verarbeitung, bestehen Ähnlichkeiten zwischen diesen verschiedenen Erwerbstypen.

Wie beim Erstspracherwerb spielt die rechte Hemisphäre, der Funktionen wie Kreativität, Musikalität, räumliches Vorstellungsvermögen und ganzheitliches Denken zugeschrieben werden, in der Anfangsphase des Fremdspracherwerbs eine wichtige Rolle. Da der Lerner die Bedeutung von sprachlichen Ausdrücken in der Fremdsprache noch nicht oder nur teilweise versteht, ist er auf die nonverbalen und paraverbalen Elemente, z.B. Gesten, angewiesen. Diese Mittel nutzt er, um sich die sprachlichen Äußerungen indirekt zu erschließen.

Sobald der Lernende die neue Sprache in höherem Maße beherrscht, wird die linke Hemisphäre zunehmend in Anspruch genommen.

Des Weiteren ist das Zwischenhirn (das limbische System) für die Aneignung einer Fremdsprache von wesentlicher Bedeutung. Dieses System hat die Aufgabe, affektive und emotionale Prozesse zu steuern. Solche Prozesse wirken sich vorteilhaft auf die langfristige Speicherung von Informationen aus. Außerdem beeinflusst das System die Motivation, die Sprechflüssigkeit und die Aufmerksamkeitsspanne des Lerners. Daraus lässt sich schließen, dass das limbische System beim Sprachlernen aktiviert werden sollte. Das kann beispielsweise geschehen, wenn der Lernende selbst den Wunsch hat, etwas mitzuteilen oder wenn er positive Gefühle mit dem Lernen und Verwenden der Sprache empfindet.

Das Lebensalter spielt beim Erlernen einer Fremdsprache eine wichtige Rolle. Es beeinflusst den Lernprozess jedoch nicht direkt, sondern nur indirekt „über reifungs-

und sozialisationsbedingte Entwicklungen des Gedächtnisses sowie des intellektuellen, sozialen und affektiven Bereichs“ (WODE 1993, S. 318). Die Meinung, dass Kinder eine fremde Sprache ohne große Schwierigkeiten lernen und dass Erwachsene sie nicht mehr richtig lernen können, ist weitverbreitet. Doch so pauschal gilt diese Annahme nicht, da der Lernerfolg von vielen Einflussgrößen und deren Zusammenwirken bestimmt wird.

Aufgrund ihrer spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten hat jede Altersgruppe bestimmte Vor- und Nachteile beim Sprachlernen. *„Die verschiedenen sprachlichen Strukturbereiche werden je nach Alter unterschiedlich erfolgreich und unterschiedlich schnell gelernt. Kinder schneiden keineswegs stets besser als Erwachsene ab. Die Aspekte Lerngeschwindigkeit und erreichbares Lernniveau müssen getrennt betrachtet werden, denn die anfangs schnelleren sind keineswegs auch die letztlich erfolgreicherer Lerner.“* (WODE 1993, S. 303)

Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass jüngere Kinder (bis 10 Jahre) die Phonologie am schnellsten lernen. Im Vergleich zu jüngeren Kindern und Erwachsenen brauchen präpubertäre Lerner (von 11 bis 15 Jahren) für die Aneignung von Flexionen und syntaktischen Erscheinungen die geringste Zeit.

Untersuchungen zur Aussprache von Zweitsprachenlernern verdeutlichen die Beziehung zwischen dem Lernalter und dem erreichbaren Sprachniveau. Derartige Untersuchungen sind auch für die Lernentwicklung von Fremdsprachenlernern von Belang. Die Auswertung der Untersuchungen zeigen, dass Lerner, die schon seit ihrer frühen Kindheit (1 – 6 Jahre) in regelmäßigem Kontakt mit der Zweit- bzw. Fremdsprache sind, den geringsten Akzent ausbilden. Einen leichten Ausländerakzent haben meistens Lerner, die mit 7-12 Jahren mit der Sprachaneignung begonnen haben. Der Anteil der Lerner, die mit einem starken Akzent sprechen, ist bei den Menschen, die zwischen 13 und 19 Jahren mit dem Spracherwerb bzw. -lernen begonnen haben, am größten.

Insgesamt lässt sich sagen, dass jüngere Erwachsene kurzfristig schneller und erfolgreicher lernen können als andere Altersgruppen. Längerfristig werden sie aber meistens von Lernern, die als Kinder oder Jugendliche Kontakt zur Fremdsprache erhalten, überholt. (vgl. WODE 1993)

Besonders im Bereich Phonetik und Phonologie sind Kinder den Erwachsenen überlegen. Die Ursachen dafür sind vielfältig. Die Spracherwerbsforschung geht davon aus, dass *„eine sensible Phase für den Erwerb einer korrekten Intonation einer Sprache existiert“* (APELTAUER 1997, S. 72). Für Kinder ist es typisch, dass sie gern imitieren.

Dabei ahmen sie nicht nur die Aussprache nach, sondern auch die Körperbewegungen, die Stimmführung und den Akzent ihres Sprachmodells. Jugendliche und Erwachsene haben mit solch einer ganzheitlichen und unbefangenen Vorgehensweise meist Schwierigkeiten. Ihnen bereitet es Probleme, sich vollkommen auf die fremde Sprache einzulassen. Die Ursache dafür besteht in der Zugehörigkeit zu der eigenen Kultur und Sprachgemeinschaft. *„Je älter ein Kind ist, desto weiter fortgeschritten ist dieser Prozess (Sozialisationsprozess); und je fester das Individuum in die Verhaltensweisen, Wertsysteme und Normen der Bezugsgruppe eingebunden ist, desto schwerer gelingt es ihm, sich mit den Normen einer neuen Gruppe und ihrer Sprache zu identifizieren“* (WODE 1993, S. 317). Die dafür entscheidende Umbruchsphase stellt die Pubertät dar. Trotzdem die Aussprache mit zunehmenden Alter schwieriger wird, existieren einige Studien, die belegen, dass erwachsene Lerner durchaus in der Lage sind, eine akzentfreie Aussprache zu erlernen. Grundlage dafür ist ein hohes Maß an Motivation und Übung.

Bei der Sprachaneignung ist die Funktionstüchtigkeit der Sinne nicht zu vernachlässigen. Bei Lernern, die älter als vierzig Jahre sind, kann die Hör- und Sehfähigkeit nachlassen. Diese Beeinträchtigung wirkt sich negativ auf die Wahrnehmung und Aufnahme der sprachlichen Informationen aus, was das Lernen der Fremdsprache erheblich verlangsamt.

Zwar fällt Kindern das Aneignen von phonologischen Aspekten leichter als Jugendlichen und Erwachsenen, aber mit morphologischen und syntaktischen Phänomenen haben sie vielfach Schwierigkeiten. Im Gegensatz dazu konzentrieren sich die älteren Lerner meist stärker auf die grammatischen Aspekte und vernachlässigen dafür Erscheinungen der Phonetik und Intonation.

Wenn man das Lernen von Kindern und Jugendlichen bzw. Erwachsenen miteinander vergleicht, stellt man fest, dass sich die Lernsituationen dieser Altersgruppen unterscheiden. Die Situationen, in den Kinder lernen, sind leicht durchschaubar und laufen nach dem gleichen Muster ab. Durch den Einsatz von Mimik und Gestik wird die Lernsituation strukturiert und das Verständnis der Fremdsprache erleichtert. Jugendliche und Erwachsene werden häufig *„mit komplexeren Situationen und Sprachformen konfrontiert, die schwerer zu erfassen und zu verarbeiten sind“* (APELTAUER 1997, S. 13). Es hat sich gezeigt, dass die verschiedenen Altersgruppen unterschiedlich auf informelle und formelle Bedingungen reagieren. Ältere Lerner haben in informellen Situationen den jüngeren gegenüber Nachteile. Im formellen Unterricht jedoch sind die Älteren aufgrund ihrer analytischen Fähigkeiten den Kindern überlegen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt sind die Bedingungen, unter denen der Lernprozess stattfindet. Was die verfügbare Zeit und Energie betrifft, lernen Kinder unter anderen Bedingungen als Jugendliche und Erwachsene. Trotz ihres Wissens- und Erfahrungsvorsprungs erweisen sich ältere Menschen oft als die schlechteren Fremdsprachenlerner, weil ihr Lernfortschritt durch Zeitnot, Verhaltensgewohnheiten und Lebensbedingungen eingeschränkt wird.

1.2.1.1.2. Kognitive Voraussetzungen

Die Art und Weise, wie sich ein Mensch eine weitere Sprache aneignet, hängt von seinem Welt-, Sprach- und Erfahrungswissen sowie von seinem Entwicklungsstand im kognitiven Bereich und in der Erstsprache ab. Dies wird deutlich, wenn man das Lernen von Kindern und Erwachsenen vergleicht. Kinder lernen vor allem ganzheitlich und spontan. Erwachsene hingegen reflektieren und steuern ihren Lernprozess bewusst, weil sie die Sprache als solches thematisieren. Ältere Lerner nutzen automatisch jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie während ihres Erstspracherwerbs entwickelten. Dadurch können sie Dinge schneller einordnen und abstrahieren. Außerdem erleichtert das umfangreiche Weltwissen den Erwachsenen das Erraten von Zusammenhängen. Durch das Bewusstsein und Reflektieren von sprachlichen Zusammenhängen entwickelt der Lernende metasprachliche Fähigkeiten, die zu einer bewussten Verwendung der sprachlichen Mittel führen. Zudem bildet der Lerner metakognitive Fähigkeiten aus, die beim Sprachlernen wichtige Funktionen erfüllen. Sie helfen vor allem bei der Selbststeuerung, Überwachung und Bewertung des Lernprozesses. Metakognitive Fähigkeiten gehören zu dem Bereich der Sprachlernstrategien. Derartige Strategien sind *„potentiell bewusst konzipierte Problemlösungsverfahren, die Lerner gebrauchen, um sich Teile einer fremden Sprache anzueignen. Sie sind kreative Antworten auf konkrete Sprachlernprobleme und gelten als lehr- und lernbar.“* (APELTAUER 1997, S. 98)

Diese Verfahren können fünf verschiedenen Kategorien zugeordnet werden:

- metakognitive Strategien (z.B. Selbstkorrekturen, Selbsteinschätzung von Lernfortschritten),
- affektive Strategien (z.B. Angst reduzieren),
- soziale Strategien (z.B. Kontaktsuche zu Sprechern der Zielsprache),
- Gedächtnisstrategien (z.B. Wörter gruppieren),
- allgemeine kognitive Strategien (z.B. Bedeutung raten aufgrund des Kontextes).

Innerhalb dieser Kategorien gibt es eine Vielzahl von verschiedenen Sprachlernstrategien, die von unterschiedlichen Lernern individuell verwendet werden. Beispielsweise gebrauchen Sprachanfänger andere Techniken als Fortgeschrittene. Für viele Anfänger ist es typisch, dass sie in der Anfangszeit nur beobachten und Gespräche vermeiden. Diese stille Phase bedeutet jedoch nicht, dass die Lerner inaktiv sind und nichts lernen.

Auch Wahrnehmungsgewohnheiten haben einen Einfluss auf das Sprachlernen, denn sie bestimmen, wie Informationen aufgenommen, verarbeitet und gespeichert werden. Jeder Mensch bevorzugt bestimmte Wahrnehmungskanäle, so dass man unterschiedliche Lerntypen festlegen kann. Zu den Haupttypen gehören der visuelle Lerntyp, der auditive Lerntyp, der kommunikative Lerntyp und der haptisch-motorische Lerntyp. Da viele Menschen beim Lernen mehrere Kanäle bzw. Sinne nutzen, können sie nur selten einem einzigen Lerntyp zugeordnet werden. Deshalb handelt es sich bei den meisten Lernern um Mischtypen.

Aus diesem Zusammenhang lässt sich eine wichtige Schlussfolgerung für den Fremdsprachenunterricht ziehen: Um möglichst viele Lerner bei der Aufnahme der Informationen zu unterstützen und somit viele Lerntypen anzusprechen, sollte der Unterricht mehrkanalig ausgerichtet sein. Der Terminus mehrkanaliges Lernen bezeichnet einen Lernprozess, bei dem mehrere Sinnesorgane einbezogen werden. Bei dieser Art des Lernens ist es wichtig, *„den Lernstoff über möglichst viele Eingangskanäle“* anzubieten und zu verarbeiten, so dass unterschiedliche Gehirnzentren aktiviert werden. Somit werden die neuen Informationen an verschiedenen Orten gespeichert und können dadurch besser behalten und reproduziert werden. *„Je mehr Wahrnehmungsfelder im Gehirn beteiligt sind, desto mehr Assoziationsmöglichkeiten für das tiefere Verständnis werden vorgefunden, desto größer werden Aufmerksamkeit und Lernmotivation, und desto eher findet man die gelernte Information wieder“*. (alle Zitate: VESTER 2007, S.199)

1.2.1.1.3. Sozial-emotionale Voraussetzungen

Beim Prozess des Sprachlernens spielen affektive Faktoren, wie emotionale Zustände und Motivation, sowie Aspekte, die durch die Persönlichkeit des Lerners und durch seine Kultur bedingt sind, eine bedeutende Rolle.

Eine positive gefühlsmäßige Beziehung fördert den Lern- und Speicherprozess. Dinge, die dem Lernenden wichtig sind und die er mit positiven Gefühlen verbindet, prägt er

sich schneller und besser ein als Informationen, die er für unwichtig hält. Menschen, die sich entspannt fühlen, lernen in der Regel mehr und in kürzerer Zeit. Im Gegensatz dazu wirken sich widersprüchliche oder negative Gefühle (z.B. Ärger und Angst) ebenso wie Gleichgültigkeit hemmend auf den Lernerfolg aus.

Emotionen haben nicht nur einen Einfluss auf die Speicherung von Sprache, sondern auch auf ihren Gebrauch. Je nach Art der Gefühle können sie Sprechhemmungen und eine vermehrte Fehlerproduktion auslösen oder aber dazu führen, dass der Lerner seine Ängste überwindet und problemlos spricht.

Vor allem Lerner im Anfangsstadium sind verletzbar und haben Angst vor Misserfolgen, Fehlern und Überforderung. Um solchen Ängsten entgegenzuwirken, sollte die Lernsituation klar strukturiert sein, so dass sich die Lernenden sicher fühlen und orientieren können. Als Konsequenz ist es den Lernern möglich, Lernbereitschaft zu entwickeln. (vgl. APELTAUER 1997)

Merkmale der Lernerpersönlichkeit und Charaktereigenschaften wie z. B. Selbstsicherheit bzw. Schüchternheit beeinflussen das Lernverhalten und den Lernerfolg erheblich. Extrovertierte und redefreudige Menschen haben Vorteile beim Sprachhandeln und konkreten Anwenden der Fremdsprache. Im Gegensatz dazu zeigen introvertierte Lerner oftmals bessere Leistungen beim Lernen von Regelwissen und bei Fertigkeiten wie Hörverstehen und Schreiben.

Ein hohes Maß an Empathiefähigkeit, d.i. die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzusetzen, begünstigt den Fortschritt im Lernen der Fremdsprache.

Motivation ist eine der grundlegenden Voraussetzungen für Lernerfolg, die das Lerntempo beträchtlich beeinflusst. Gleichzeitig kann sie auch die Folge von Lernerfolg sein. Im Allgemeinen beinhaltet Motivation drei Komponenten. Erstens drückt sie „*die Einstellung zu einem Ziel, die positiv oder negativ sein kann*“ aus. Des Weiteren beinhaltet die Motivation den „*Wunsch, dieses Ziel zu erreichen*“ und „*die Bereitschaft des Lerners, Anstrengungen auf sich zu nehmen, um dieses Ziel zu erreichen*“. (alle Zitate: APELTAUER 1997, S. 111)

Da Motivation ein sehr komplexer Sachverhalt ist, existiert über ihre Ursachen und Steuerung eine Vielzahl von theoretischen Ansätzen. Eine in der Sprachwissenschaft anerkannte Theorie ist GARDNERS und LAMBERTs Konzept der integrativen und instrumentellen Motivation. Den beiden Wissenschaftlern zufolge sind die Beweggründe für das Erlernen einer Fremdsprache entweder integrativen oder instrumentellen Motiven zuzuordnen. „*Integrativ ist die Motivation, wenn jemand eine Sprache lernt, um über sie am Leben der betreffenden Gemeinschaft und ihrer Kultur*

teilhaben zu können. Instrumentell ist Motivation dann, wenn eine Sprache aus Nützlichkeitserwägungen gelernt wird, z. B. [...] um die beruflichen Chancen zu verbessern“. (WODE 1993, S. 298)

Der Ansatz von DECI unterscheidet zwischen der intrinsischen und extrinsischen Motivation. Intrinsische Motive sind Beweggründe und Zielstellungen, die der Lerner in sich selbst verspürt, z.B. das Lernen der Sprache gibt dem Menschen das Gefühl von Selbstbestätigung. Im Gegensatz dazu werden extrinsische Motive von außen bestimmt. Das können z.B. Noten, Preise oder Belohnungen sein.

Ein weiterer wichtiger Faktor bei der Aneignung einer Fremdsprache ist die Einstellung des Lerners gegenüber der Zielsprache und der fremden Kultur. *„Eine negative Einstellung kann den Lernerfolg mindern, eine positive kann ihn fördern. Dazu gehören Einstellungen, die öffentlich, z.B. durch die Sprachpolitik eines Landes, genährt werden, genauso wie jene aus dem Kreis der Familie.“* (WODE 1993, S. 300) Wenn Eltern ihren Kindern sagen, dass das Erlernen einer Fremdsprache schwierig oder unnütz sei, ist es nicht verwunderlich, dass die Kinder negative Einstellungen gegenüber der Zielsprache entwickeln und schlechte Leistungen erbringen. Auch Vorurteile und das Überbewerten der eigenen Sprache, z.B. die Aussage, dass *„die Muttersprache die schönste Sprache sei und man nur in ihr richtig denken [...] könne“* (WODE 1993, S. 300), wirken sich negativ auf den Lernfortschritt aus.

Die Einstellungen des Lerners beschränken sich nicht nur auf die positive oder negative Meinung gegenüber Fremden, sondern sie beziehen sich auch auf unterschiedliche Elemente des Fremdsprachenunterrichts – z.B. Unterricht, Lehrer, Medien. Je nach ihrer Qualität wirken sie sich fördernd oder hemmend auf das Lernen der Fremdsprache aus.

Bei der Einschätzung des Einflusses der behandelten Faktoren, muss unbedingt beachtet werden, dass die einzelnen Merkmale nicht isoliert und absolut gesehen werden dürfen. Erst das Zusammenwirken aller Komponenten ergibt das Gesamtergebnis und den Lernerfolg bzw. -misserfolg.

1.2.1.2. Das Vorschulkind als Lerner

Das Kind im Vorschulalter stellt einen besonderen Lerner dar. Aufgrund seines körperlichen und geistigen Entwicklungsstandes muss der Fremdsprachenunterricht anders gestaltet werden als beispielsweise bei Jugendlichen oder Erwachsenen. Nachfolgend werden die spezifischen Voraussetzungen und Fähigkeiten dieses Lernertyps beschrieben.

Im Normalfall findet bei einem Vorschulkind im Alter von fünf bis sieben Jahren ein umfangreicher Entwicklungsfortschritt statt. Nach Piagets Theorie zur kognitiven Entwicklung befindet sich das Kind zu Beginn des Vorschulalters in der präoperativen Phase, die sich in einer Altersspanne von ca. 1 Jahr und 8 Monaten bis sieben Jahre vollzieht. Während dieses Zeitraumes erwirbt das Kind sein Vorstellungsvermögen und die Grundlagen seiner Erstsprache. Typisch für dieses Entwicklungsstadium ist der Egozentrismus des Kindes, d.h. das Kind ist nicht fähig, die Perspektive eines anderen Menschen einzunehmen und zu verstehen. Stattdessen ist das Kind noch unmittelbar auf seine eigenen Erfahrungen fixiert. Außerdem fehlt ihm noch das „Bewusstsein seiner selbst“ und Objektivität.

Im Hinblick auf das kindliche Wirklichkeitsverständnis kommt es während des Vorschulalters zu wichtigen Änderungen. In dieser Zeit lernt das Kind allmählich, sich *„in die Position des Anderen hineinzusetzen, seinen eigenen Standpunkt, seine eigenen Meinungen und Wahrnehmungen als eine unter mehreren Möglichkeiten anzusehen“* (KOLONKO 1996, S. 54).

Auch die Wahrnehmung von verschiedenen Zeitperioden entwickelt sich. Das Kind kann nun Handlungen wiedergeben, die es in der Vergangenheit erlebt hat.

Eine typische Tätigkeit des Vorschulkindes ist Spielen. Bei dieser Beschäftigung setzt sich das Kind aktiv mit seiner Umgebung auseinander. Es hantiert mit verschiedenen Gegenständen und Werkzeugen und entdeckt dadurch seine Umwelt. Diese selbstständige und kreative Tätigkeit ist notwendig für die geistige, körperliche sowie sprachliche Entwicklung des Kindes. Ab einem Alter von drei Jahren entwickelt sich eine besondere Form des Spiels – das symbolische Spiel. Beliebte sind „Als-Ob-Spiele“ oder Rollenspiele (z.B. „Mutter-Vater-Kind“). Diese Spiele zeigen, dass das Kind nun in der Lage ist, sich in seinem Denken von der Wirklichkeit zu lösen und sich eine Phantasiewelt aufzubauen. Das Kind kann einen Gegenstand von seiner tatsächlichen Funktion trennen und ihm eine neue, eine symbolische Funktion geben (z.B. Ein Stein wird als Auto benutzt.).

Laut Piagets Entwicklungsmodell erfolgt im Alter von ca. 7 Jahren der Übergang von dem präoperativen Stadium zur konkret-operativen Phase, die ungefähr bis zum 11. Lebensjahr andauert. In dieser Entwicklungsstufe entwickelt sich das kindliche Selbstbild zunehmend. Das Denken wird reversibel, d.h. das Kind ist fähig, verschiedene Dimensionen zueinander in Beziehung zu setzen. Zwar kann das Kind *„auf Vergangenes, Jetziges und Zukünftiges verweisen“*, aber sein Denken ist noch nicht *„im gleichen Maße abstrakt wie das der Erwachsenen oder Jugendlichen“* (WODE 1993, S. 313). Das kindliche Denken ist konkret.

Eine wesentliche Grundlage für das Lernen des Kindes ist seine natürliche Neugier und sein Wissensdurst. Im Gegensatz zu einem Jugendlichen oder Erwachsenen lernt ein Kind spontan und intuitiv-ganzheitlich. Untersuchungen zum Fremdsprachenerwerb haben gezeigt, dass längerfristig gerade dieses kindliche *„intuitive Lernen zu größerem Erfolg führt, nämlich bei der Entwicklung jener Fähigkeiten, die die spontane Verwendung einer Sprache erfordert“* (WODE 1993, S. 306f). Aus diesem Grund sollte das kindliche Lernverhalten unbedingt für die Aneignung einer Fremdsprache genutzt und ein früher Fremdsprachenunterricht gefördert werden.

Bei einer Lerngruppe von Vorschulkindern ist zu beachten, dass Kinder über eine relativ kurze Konzentrationsspanne und geringe Speicherkapazität verfügen.

Vorschulkinder haben ein mechanisches bzw. fotografisches Gedächtnis. Sie lernen zwar schnell, aber vergessen das Gelernte rasch wieder. Deshalb benötigen sie umfangreiche Wiederholungsphasen, um Informationen langfristig zu speichern. Im Gegensatz zu Jugendlichen und Erwachsenen können Kinder noch keine metakognitiven Verfahren (z.B. Wiederholung, Gruppierung) und Gedächtnisstrategien (Mnemotechniken) anwenden.

Vorschulkinder lernen am besten das, was sie ständig umgibt. Sie lernen durch Nachahmung (Imitation) von Gegenständen und Personen sowie Ereignissen ihrer Umgebung. Deswegen sind imitative Verfahren für die Sprachvermittlung zu empfehlen. Auf den Einsatz von Erklärungen und Regeln sollte weitestgehend verzichtet werden, denn aufgrund des kognitiven Entwicklungsstandes gelingt das bewusste, regelbegleitete Sprachlernen *„erst nach dem Erreichen des Stadiums der formalen Operationen, also ab etwa 11 Jahren“* (WODE 1993, S. 302ff).

In den ersten Lebensjahren erwirbt ein Mensch seine Mutter- bzw. Erstsprache. Dieser Spracherwerb ist ein natürlicher Prozess, denn sich sprachlich auszudrücken ist ein grundlegendes kindliches Bedürfnis. Ein Kind eignet sich eine Sprache jedoch nicht um

des Sprechens Willen an, sondern weil Sprache ein nützliches Mittel ist, um zu kommunizieren, z.B. um seine Wünsche zu äußern oder um nach etwas zu fragen. Im Vorschulalter (5 – 7 Jahre) ist der Erstspracherwerb zwar noch nicht vollständig abgeschlossen, aber das Kind hat sich bereits einen großen Teil seiner Muttersprache angeeignet. Demzufolge macht es Fortschritte hinsichtlich des Sprachgebrauchs und des Sprachverständnisses. Sein Satzbau und seine Grammatik beinhalten nur noch geringe Fehler und es verwendet zunehmend längere Sätze. Das Kind verfolgt Gespräche und beteiligt sich selbst an ihnen. Es ist in der Lage, komplexe Zusammenhänge zu erfassen und Geschichten zu verstehen. Auf Fragen von Erwachsenen kann das Kind verständlich und sinngemäß antworten. Außerdem ist es fähig, eigene Fragen zu formulieren. (vgl. BRÜGGE 2007)

Für den gesamten Spracherwerb ist das Gespräch des Kindes mit seinen Bezugspersonen (Eltern, Verwandte, Kindergärtner(in)) von großer Wichtigkeit. Die Bezugspersonen fungieren als Sprachmodelle. Durch sie erhält das Kind korrekte sprachliche Formen, die es nachahmt. Außerdem geben die Bezugspersonen dem Kind das Gefühl von Geborgenheit und Vertrauen. Auf der Grundlage dieser emotionalen Sicherheit findet der kleine Mensch Mut, sich selbst sprachlich auszuprobieren. Diese Unterstützung stellt eine wichtige Basis für den Fortschritt des Spracherwerbs dar, denn ein Kind braucht Motivation und Anregungen von außen, um seine sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erweitern und zu üben.

Im Hinblick auf die Entwicklung des Wortschatzes nehmen Spiel, Bewegung und Erfahrungen, die das Kind selbst im Umgang mit Objekten seiner Umwelt macht, eine wichtige Stellung ein. Besonders Erlebnisse, die mit starken Emotionen in Beziehung stehen, und die damit verbundenen Begriffe prägt sich das Kind dauerhaft ein. *„Die Wortschatzerweiterung und Begriffsbildung werden erleichtert, wenn sie innerhalb für das Kind sinnvollen und bedeutungsvollen Situationen stattfinden. Geeignet sind daher Spiel- und Handlungssituationen, in denen das Kind handelnd Entdeckungen machen kann, die Erfahrungsspielräume eröffnen und emotionale Erlebnisse möglich machen.“* (KOLONKO 1996, S. 94)

1.2.2. Der Lehrer

Beim Sprachlernen spielt der Lehrer bzw. der Sprachmittler eine wesentliche Rolle. Der Lehrer beeinflusst den Sprachunterricht zum einen durch seine Persönlichkeit und zum anderen durch sein Lehrverhalten. Der Lehrer gilt „*als zentrale, vielfach sogar als die entscheidende Variable des Unterrichts*“ (BAUSCH 1989, S. 400). Er entwirft und strukturiert den Unterrichtsverlauf, wählt den Lernstoff aus und bereitet geeignete Übungen und Aktivitäten vor. Weitere bedeutende Aufgaben sind die Motivation der Lerner, die Kontrolle des Lernfortschritts und die Fehlerkorrektur.

Der Lehrer stellt das primäre Sprachmodell dar, das dem Lerner den sprachlichen Input, der eine notwendige Voraussetzung für das Erlernen einer Fremdsprache ist, bereitstellt. Aufgrund dieser Tatsache ist es von äußerster Wichtigkeit, dass die Lehrperson ein korrektes und qualitativ hochwertiges Sprachmuster liefert.

Vor allem im Anfangsunterricht muss der Lehrer den Input in hohem Maße an die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lerner anpassen, um den Lernprozess zu unterstützen und die Lerner nicht zu überfordern. Das bedeutet, dass der Sprachmittler langsam und deutlich spricht und häufig wiederholt. Außerdem achtet er auf die Verwendung von bekanntem Wortschatz und verständlichen Satzstrukturen, die meist vereinfacht sind. Neue Inhalte werden hervorgehoben und im Bereich der Phonetik werden Phänomene übertrieben, um die Lerner auf die jeweilige Erscheinung aufmerksam zu machen. (vgl. WODE 1993)

Bei der Auswahl des Inputs sollte der Lehrer die Art und Weise der Aufnahme und Verarbeitung der sprachlichen Informationen beachten. Häufig verwendete Wörter werden eher erkannt als neu gelernte. Außerdem kann die Stellung der Wörter innerhalb der Äußerung die Aufnahme erleichtern oder erschweren. Informationen, die am Anfang oder am Ende der Äußerung sowie vor und nach Pausen stehen, werden von den Lernern am besten aufgenommen. Eine wichtige Hilfe stellen nonverbale Mittel wie Gesten dar. Wenn sie gleichzeitig mit der sprachlichen Äußerung erfolgen, erleichtern sie den Lernern die Aufnahme und Deutung des fremdsprachlichen Inputs.

Die vorangegangenen Betrachtungen verdeutlichen, dass die Funktionen eines Lehrers sehr vielfältig sind und dass er hohe Anforderungen erfüllen muss. Die Qualität seines Unterrichts beeinflusst den Lernfortschritt der Lerner maßgeblich. Laut wissenschaftlichen Untersuchungen zeichnet sich ein guter Fremdsprachenlehrer bzw. gutes Lehrverhalten durch „*ein gutes Klassenklima, ein flexibles Unterrichtsprogramm (kein starres Festhalten am Buch, Variation der Übungsaktivitäten), eine besondere*

Aktivierung der Lernenden und schließlich Selbstbewusstsein und gute Beherrschung der Zielsprache“ (BAUSCH 1989, S. 401) aus.

1.2.3. Der Faktor „Zeit“

Bei der Aneignung einer Fremdsprache ist der Lernerfolg von der Zeit, die der Lerner in Kontakt mit der Sprache ist, abhängig. Diese Zeit beinhaltet neben der Stundenanzahl eines Kurses bzw. Schulfachs, die Zeitspanne, die der Lerner dem Üben und dem Selbststudium widmet sowie den Zeitraum, den der Lernende in dem Land der Zielkultur verbringt.

Das Erlernen einer Sprache ist eine zeitintensive und langfristige Angelegenheit. Da die Beherrschung einer Sprache auf hohem Niveau die Kenntnisse von Lebensformen, kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden, usw. beinhaltet, die häufig nur in authentischen Situationen erworben werden, müsste ein Lerner viel Zeit für Sprachkontakte haben. Er müsste den Gebrauch der fremden Sprache in verschiedenen Situationen erleben und seine eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten ausprobieren.

Im Zusammenhang mit dem Zeitfaktor wird ein weiterer Unterschied zwischen den Lernergruppen „Kinder“ und „Jugendliche/Erwachsene“ deutlich. Jugendliche und Erwachsene werden sich die Grundlagen einer Fremdsprache schneller aneignen als Kinder. Sie werden aber, da ihnen meist die nötige Zeit fehlt, diese Sprache nicht in gleicher Weise beherrschen wie Kinder, die zwar langsamer lernen, denen aber mehr Zeit und Energie zur Verfügung steht.

1.2.4. Die Rolle der Erstsprache

Untersuchungen der Spracherwerbsforschung haben gezeigt, dass die Erstsprache die Aneignung einer zweiten Sprache beeinflusst. Wie groß dieser Einfluss ist, hängt zum einen von dem Entwicklungsgrad der Erstsprache und von dem Verwandtschaftsgrad der ersten und der weiteren Sprache ab.

Wenn sie eine Fremdsprache lernen, folgen Menschen ihren sprachlichen Gewohnheiten und wenden Fähigkeiten an, die sie bei ihrem Erstspracherwerb entwickelt haben. Da jüngere Lerner weder auf eine voll entwickelte Erstsprache noch auf voll entwickelte kognitive Fertigkeiten oder ein umfangreiches Weltwissen zurückgreifen können, wird sich bei ihnen der Einfluss der Erstsprache auf die Aneignung der Fremdsprache nicht

in gleicher Weise bemerkbar machen wie bei älteren Lernern. (vgl. APELTAUER 1997)

Sprachen, die miteinander verwandt sind, werden schneller erlernt als entferntere Sprachen. Grund dafür sind die Ähnlichkeiten zwischen der Erst- und der Fremdsprache, die besonders dem Anfänger den Zugang zu der neuen Sprache und ihr Verständnis erleichtern. Der Lerner eignet sich verwandte Wörter schneller an und kann sich aufgrund der lexikalischen Ähnlichkeiten die Wortbedeutung selbstständig erschließen.

Vor allem im phonetischen Bereich führen sich ähnelnde Erscheinungen zu einem Gefühl von Vertrautheit, denn der Lerner kann diese sprachlichen Elemente einfacher erfassen und speichern. Der Lernprozess wird erleichtert, wenn neue Erscheinungen mit bereits bekannten in Verbindung gebracht werden, so dass der Lerner Ähnlichkeiten erkennt.

Beim Erlernen von verwandten Sprachen können Ähnlichkeiten jedoch auch hinderlich sein und zu Verwechslungen und Fehlern (zu Interferenzfehlern) führen.

Hinsichtlich der Wechselbeziehungen zwischen der Erst- und der Fremdsprache existieren zahlreiche Theorien. Da es sich hierbei um sehr komplexe Zusammenhänge handelt, kann keiner dieser Ansätze als universell gültig angesehen werden. Man geht davon aus, dass in der Realität eine Mischung von verschiedenen Theorien zum Tragen kommt.

Die *Kontrastivhypothese* besagt, dass der Erwerb einer zweiten Sprache stark von den Strukturen der bereits erworbenen Erstsprache abhängt.

Die *Identitätshypothese* geht davon aus, dass die Aneignung der Erst- und der Fremdsprache im Wesentlichen nach den gleichen Gesetzmäßigkeiten verläuft. Folglich ähneln sich die Sequenzen in denen einzelne Sprachstrukturen erworben werden.

Laut der *Interlanguage-Hypothese* bildet jeder Lerner beim Erwerb einer weiteren Sprache ein eigenes spezifisches Sprachsystem heraus. Einerseits steht dieses System unter dem Einfluss der Erstsprache. Andererseits weist es aber auch davon unabhängige Merkmale auf. (vgl. BAUSCH 1989)

Auf die Frage, welche Rolle die Erstsprache im Fremdsprachenunterricht einnehmen soll, gibt es keine allgemein gültige und eindeutige Antwort. Bestimmte Unterrichtsmethoden favorisieren den unbeschränkten Einbezug der Muttersprache, während andere Konzepte die Verwendung der Erstsprache vollkommen ablehnen. Oftmals besteht ein Unterschied zwischen Theorie und Praxis, denn das häufig theoretisch geforderte Prinzip der Einsprachigkeit ist selten konsequent im Unterricht

durchsetzbar. Heutzutage existieren strikt einsprachige, gemäßigt einsprachige und zweisprachige Unterrichtsmethoden nebeneinander. Vergleicht man streng einsprachige Unterrichtssituationen mit dem Fremdsprachengebrauch in Alltagssituationen, so erscheint die Einsprachigkeit unnatürlich und erzwungen. *„Das Bemühen um einsprachige Erklärbarkeit führt teilweise zu rein sprachbezogenen, künstlichen Interaktionen: „Ist das eine Lampe?“ „Ja, das ist eine Lampe.“; zudem zu inhaltlich völlig belanglosen Minisituationen und Kleintexten, die niemanden etwas sagen.“*

(BAUSCH 1989, S. 154) Eine derartig wirklichkeitsfremde Einsprachigkeit wird kaum zu dem eigentlichen Ziel des Fremdsprachenunterrichts, welches die Kommunikationsfähigkeit des Lernalers in realistischen Situationen ist, führen.

Sinnvoller ist deshalb eine natürliche Zweisprachigkeit, die die Muttersprache als Lernhilfe einsetzt, statt sie als Störfaktor zu betrachten. Die Erstsprache sollte überall dort eingesetzt werden, wo sie den Lernprozess unterstützt und den Lerner schnell und sicher zu einer inhaltlich relevanten und realistischen Kommunikation in der Fremdsprache führt. Das gilt neben der Wortschatzvermittlung auch für Übungen von grammatischen Schwerpunkten und Konversation (z.B. Dolmetschen). Bei Anfängern ist es oft sinnvoll, die Erstsprache bei Arbeitsanweisungen und komplexen Strukturen zu verwenden.

Beim Einbezug der Erstsprache ist darauf zu achten, dass ihr Einsatz begründet und auf ein bestimmtes Problem ausgerichtet ist. Des Weiteren darf das angestrebte Unterrichtsziel, nämlich die rein fremdsprachige Kommunikation, nicht vernachlässigt werden, sondern muss am Ende des Lernprozesses erfolgen.

1.2.5. Fehler im Fremdsprachenunterricht

Bestandteil jedes Lernprozesses sind Fehler. Auf keinen Fall sollten Fehler als Versagen oder Makel, sondern *„als notwendige Zwischenschritte in einem Lernprozess“*

(APELTAUER 1997, S. 88) angesehen werden. Fehler beim Sprachgebrauch sind zwar unkorrekte Äußerungen, aber sie haben auch positive Seiten. Ein Fehler zeigt, dass der Lerner Mut hat, die Fremdsprache zu verwenden. Schwächen können durch eine Fehleranalyse erkannt und anschließend durch eine zielgerichtete Behandlung abgebaut werden. Somit wird der Lernprozess gefördert.

Beim Erlernen einer Fremdsprache kann es zu unterschiedlichen Fehlern kommen. In der Sprachwissenschaft werden folgende Fehlertypen unterschieden:

Interferenzfehler sind Fehler, die durch Transfer aus der Erstsprache bzw. aus zuvor gelernten Fremdsprachen entstehen. Bei Kompetenzfehlern handelt es sich um Fehler, die aufgrund eines unzureichenden Lernersprachsystems entstehen. Der Lerner kann diese Fehler selbst nicht korrigieren. Der Begriff Performanzfehler beschreibt Fehler, die durch situative Einflüsse (z.B. Müdigkeit oder Angst) verursacht werden.

Performanzfehler können gewöhnlich von dem Lerner selbst korrigiert werden.

Entwicklungsbedingte Fehler sind Fehler, die sich auch beim Erstspracherwerb beobachten lassen. Bei induzierten Fehlern handelt es sich um Mängel, die durch äußere Faktoren verursacht werden, z.B. durch zu viele Übungen eines bestimmten Typs, durch Fehler des Lehrers oder der Mitschüler.

Wie bereits erwähnt, stellt der Transfer zwischen der Erst- und der Fremdsprache eine verbreitete Fehlerursache dar. Dieses Phänomen soll nun näher erläutert werden.

Beim Transfer werden Erscheinungen des einen Sprachsystems auf das andere übertragen. Die Sprachwissenschaft unterscheidet zwischen dem positiven und negativen Transfer.

Positiver Transfer bedeutet, dass sich die sprachlichen Erscheinungen und Regeln übertragen lassen. Diese Art der Übertragung ist ein wichtiger Bestandteil bei der Aneignung einer Fremdsprache, denn sie erleichtert das Lernen.

Beim negativen Transfer werden scheinbar ähnliche Phänomene, die jedoch nicht übertragbar sind, übernommen. Dadurch entstehen die sog. Interferenzfehler. Der Bereich der Phonetik ist von diesem Fehlertyp besonders betroffen, weshalb ein gutes Sprachmodell unverzichtbar ist.

Transfer steht nicht nur im Zusammenhang mit Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen, sondern er hängt ebenfalls von der sprachlichen Entwicklung des Lerners und dem Lernalter ab. Allgemein lässt sich sagen, dass Anfänger und ältere Lerner häufiger Interferenzfehler machen. Außerdem begünstigt körperliches Unwohlsein, z.B. Müdigkeit oder Stress, das Entstehen dieses Fehlertyps.

2. Fremdsprachenunterricht in der Vorschule

Seit einigen Jahren gibt es im Dreiländereck von Tschechien, Polen und Deutschland ein großes Interesse an vorschulischem Fremdsprachenunterricht. Wie die Geschichte zeigt, gab es innerhalb der vergangenen Jahrzehnte immer wieder Phasen, in denen man sich in vielen Ländern auf der ganzen Welt um eine frühzeitige Sprachvermittlung bemühte.

Erste Versuche zum Fremdsprachenlernen in der Vor- und Grundschule wurden in den USA kurz nach dem 1. Weltkrieg durchgeführt.

In Deutschland waren die privaten Waldorfschulen beispielgebend in Bezug auf den frühen Fremdsprachenunterricht. 1920 wurden Englisch und Französisch ab der 1. und 2. Klasse eingeführt. Bis heute halten die Waldorfschulen an dem Konzept des Fremdsprachenunterrichts ab Klasse 1 fest. In der Zeit der Weimarer Republik gab es auch an staatlichen Grundschulen Versuche mit Englisch oder Französisch ab der 3. Klasse. Diese Versuche wurden jedoch nach 1933 eingestellt.

Mitte der 50er Jahre (des 20. Jahrhunderts) wurde in Schweden das Projekt *„English without a Book“*, das sich für das frühzeitige Fremdsprachenlernen einsetzte, initiiert.

Einige Jahre später führte man u.a. in Frankreich, England und Westdeutschland

Versuche zum Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe durch. Es entstanden Partnerschaften zwischen französischen und deutschen Schulen. Außerdem hatten Vorschul- und Grundschullehrer beider Länder die Möglichkeit an

Austauschprogrammen teilzunehmen. Ab 1984 setzte sich das vom Europarat unterstützte Projekt *„Lerne die Sprache des Nachbarn“* für die Einführung von

Französisch ab Klasse 3 ein. Dieses Projekt wandte sich vorrangig an Grundschulen nahe der französisch-deutschen Grenze. Später wurde dieses bis heute erfolgreiche Projekt auf französische und deutsche Kindergärten ausgeweitet. (vgl. BAUSCH 1989)

Nach dem Vorbild des Projekts *„Lerne die Sprache des Nachbarn“* haben sich in den letzten Jahren in vielen grenznahen polnischen, tschechischen und deutschen Kindertagesstätten Initiativen entwickelt, die ihren Kindern die Nachbarsprache(n) und -kultur(en) näher bringen wollen.

Die besondere geografische Lage dieser drei Länder ist eine hervorragende Bedingung für das frühzeitige Fremdsprachenlernen. Somit bietet sich die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen in den Grenzregionen an. In diesen Gebieten ist der Austausch zwischen den Kindern aufgrund der kurzen Entfernungen relativ problemlos. Außerdem haben die Kinder die Möglichkeit auch außerhalb des Kindergartens mit der

anderen Sprache in Kontakt zu kommen und ihre Sprachkenntnisse praktisch anzuwenden.

Partnerschaften mit Einrichtungen im Nachbarland sind ein wichtiger Baustein solcher Sprachinitiativen. Durch die Zusammenarbeit der Kindergärten, durch regelmäßigen Austausch und gemeinsame Ausflüge haben sich intensive Kontakte zwischen einigen tschechischen, polnischen und deutschen Kindertagesstätten entwickelt, von denen die fremdsprachenlernenden Kinder profitieren. Bei den gegenseitigen Treffen spielen, singen und sprechen die Kinder aus den verschiedenen Ländern miteinander. Dadurch lernen sie sich besser kennen und Freundschaften können entstehen.

In den Kindertagesstätten werden unterschiedliche Methoden für die Vermittlung der Fremdsprache genutzt. Einige Kindergärten arbeiten mit der Immersionsmethode (siehe Kapitel 2.1.1.). Ein Beispiel dafür ist das WITAJ-Projekt, das die sorbische Sprache in einigen Gebieten der deutschen Bundesländer Sachsen und Brandenburg vermittelt.

In zahlreichen Kindertageseinrichtungen in Polen, Tschechien und Deutschland wird eine stundenweise Vermittlung einer oder mehrerer Fremdsprachen angeboten. Einer dieser Kindergärten ist die Einrichtung „Kláštérní“ in Liberec (Tschechische Republik), dessen Sprachprojekt „*Hrajeme si s němčinou*“ (,Wir spielen mit Deutsch‘) die Grundlage für den praktischen Teil dieser Diplomarbeit darstellt.

Die folgenden Teilkapitel widmen sich den didaktischen Aspekten der frühen Fremdsprachenvermittlung.

2.1. Methoden, Grundlagen und Komponenten des vorschulischen Fremdsprachenunterrichts

Nach der Betrachtung der Voraussetzungen, Fähigkeiten und Bedürfnisse eines Vorschulkindes im ersten Kapitel, stellt sich nun die Frage nach einer geeigneten Methode und nach wirkungsvollen sprachdidaktischen Mitteln für den frühen Fremdsprachenunterricht.

Im Allgemeinen wird der Begriff *Methode*, der von dem griechischen Wort „*méthodos*“ abgeleitet wird, als „*Weg zu etwas hin*“ bzw. „*Art und Weise eines Vorgehens*“ (DUDEN 2003, S. 1075) definiert. Bezogen auf die Fremdsprachendidaktik bedeutet dieser Terminus Verfahrensweisen und Handlungsmuster, die die Lehrperson im Rahmen der Unterrichtssituation verwendet, um bestimmte Lerninhalte möglichst dauerhaft zu vermitteln. (vgl. BAUSCH 1989) Weitere Inhalte von

Unterrichtsmethoden stellen die Unterrichtsplanung und die Entwicklung von Lehrmaterialien dar.

Unterrichtsmethoden unterscheiden sich vor allem hinsichtlich der Art, in der dem Lerner die Fremdsprache dargeboten wird und durch die Möglichkeiten, wie er seine aktuellen Fertigkeiten und Fähigkeiten anwenden kann.

Im Laufe der Zeit wurden verschiedene Methoden entwickelt, die einen möglichst effektiven Fremdsprachenunterricht umsetzen sollten. Einerseits spielte bei dieser Entwicklung der Fortschritt in Wissenschaft und Technik eine bedeutende Rolle. Andererseits übte die Reformpädagogik mit ihrer Forderung nach Lernerzentriertheit und kooperativen Sozialformen einen starken Einfluss auf die Fremdsprachendidaktik aus. Die Bemühungen der Reformpädagogik korrespondieren mit den Zielstellungen der modernen Kindergartenpädagogik, die das Kind als Persönlichkeit ansieht und seine natürliche Entwicklung durch entdeckendes Lernen und Selbsterprobung fördert.

In dem nachfolgenden Teilkapitel wird eine Auswahl von Methoden des Fremdsprachenunterrichts getroffen, die mit ihren sprachdidaktischen Ansätzen und Prinzipien auf den Sprachunterricht im Kindergarten bzw. in der Vorschule anwendbar sind.

Aus diesen Überlegungen wird anschließend ein Konzept für den vorschulischen Fremdsprachenunterricht erarbeitet.

2.1.1. Verschiedene Methoden des Fremdsprachenunterrichts

Die direkte Methode bietet ein sprachdidaktisches Konzept, das in höchstem Maße für die Fremdsprachenvermittlung in der Vorschule geeignet erscheint. Diese Lehrmethode gehört zu den ältesten Methodenkonzepten des Fremdsprachenunterrichts. Unter dem Einfluss der Reformpädagogik wurde sie im 19. Jahrhundert als Alternative zu der traditionellen Grammatik-Übersetzungsmethode entwickelt. Die direkte Methode setzt sich das Ziel, bei dem Sprachenlerner ein Gefühl für die Fremdsprache zu entwickeln, da Vertreter dieses Konzepts davon ausgehen, dass eine Fremdsprache ähnlich wie die Muttersprache erworben wird. Das Lernen soll naturgemäß, d.h. in alltäglichen Situationen, die der Realität entsprechen, stattfinden.

Im Gegensatz zu der traditionellen Grammatik-Übersetzungsmethode setzt dieser Ansatz konsequent den einsprachigen Unterricht durch, da die Muttersprache als störend empfunden wird. Das Gespräch zwischen Lehrer und Schüler stellt die Basis

des Sprachunterrichts dar, um das hauptsächliche Unterrichtsziel – die gesprochene Sprache – zu erreichen.

Der Schüler soll die Fremdsprache vor allem durch Zuhören und Imitieren erlernen. Der Lehrer nimmt hierbei eine zentrale Rolle ein. Er dient als Sprachmodell für das adäquate Nachsprechen. Um eine korrekte und akzentfreie Phonetik zu gewährleisten, werden bei dieser Lehrmethode vorrangig Muttersprachler als Sprachmittler eingesetzt.

Besonders bei der Wortschatzvermittlung wird ein weiterer Grundsatz der direkten Methode deutlich – das Prinzip der Anschaulichkeit. Der Lehrer vermittelt vor allem die Wortbedeutung von konkreten Dingen durch Zeigen des Objekts und seiner gleichzeitigen Benennung. Diese Vorgehensweise ermöglicht dem Schüler die neue Information mit mehreren Sinnen zu erfahren. Diese Art der Wissensvermittlung, nämlich die Verbindung von Dingen und Worten („res et verba“) wurde bereits von J. A. COMENIUS im 17. Jahrhundert empfohlen. Neben visuellen Elementen, wie Objekten oder Bildern, wird die Sprache mit motorischer Tätigkeit, die der Schüler selbst ausführt, verbunden, um die Bedeutung sprachlicher Einheiten zu vermitteln und zu festigen. Auch diese Verfahrensweise unterstützt das Lernen mit mehreren Sinnen bzw. das mehrkanalige Lernen (siehe Kapitel 1.2.1.1.2.).

Die Grammatikvermittlung spielt bei der direkten Methode eine untergeordnete Rolle. Die Regeln werden meist intuitiv, durch Nachahmung und Gewöhnung erschlossen. Dazu dient u.a. das Nachspielen von Dialogen und Auswendiglernen von Reimen und Liedern.

Dass der Ansatz der direkten Methode für den modernen Fremdsprachenunterricht relevant ist, bestätigt die weitere Entwicklung der Lehrmethoden im 20. Jahrhundert, die u.a. Elemente der direkten Methode beinhalten.

Eines dieser neuen Methodenkonzepte ist die audiolinguale Methode, die Sprache als Gewohnheit auffasst. Im Zentrum steht die mündliche Sprache, d.h. das Hörverstehen und Sprechen haben Vorrang vor den sekundären Fertigkeiten Leseverstehen und Schreiben. Wie bei der direkten Methode sollen die Sprachmuster in Alltagssituationen eingebettet werden, so dass die Lerner die lebendige Form der Sprache erfahren. Die Sprachmuster, meist einfache Modellsätze (*pattern drills*) werden imitativ und mit vielen Wiederholungen eingeübt. Durch die mechanische Automatisierung sollen die sprachlichen Strukturen zur Gewohnheit werden.

Ein weiteres Prinzip ist die Einsprachigkeit des Unterrichts.

Der Grundsatz der Vermeidung der Muttersprache wird auch bei der audiovisuellen Methode, die eine Weiterentwicklung der audiolingualen Methode ist, gefordert. Das

Nachahmen des Sprachmodells und das Auswendiglernen von Dialogen nehmen bei dieser Verfahrensweise ebenfalls einen hohen Stellenwert ein und führen zu einer mechanischen Automatisierung der sprachlichen Strukturen. Diese Methode zieht die gesprochene Sprache der geschriebenen vor. Ein wichtiges Prinzip stellt die Verbindung von Sprache mit optischen Anschauungsmaterial dar. Die Bilder und Bilderfolgen übernehmen eine semantisierende Funktion. Sie *„werden nicht nur zur Bedeutungsvermittlung bei der Sprachaufnahme (Einführung) eingesetzt, sondern ebenfalls bei der Sprachverarbeitung (Übung) und der Sprachanwendung“* (NEUNER 1993, S. 64). Somit wird ein visueller Reiz mit einem akustischen verbunden und mehrere Sinne (Hör- und Sehsinn) angesprochen. Dies entspricht der Forderung nach dem mehrkanaligen Lernen, das bei der nachhaltigen Speicherung von neuen Informationen hilft. Um das Bild- und Tonmaterial effektiv einzusetzen, werden technische Hilfsmittel wie Diaprojektoren oder Kassetten-Rekorder bzw. CD-Player eingesetzt.

In den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde die kommunikative Methode begründet. Später erweiterte man dieses Methodenkonzept um den interkulturellen Ansatz.

Dieses sprachdidaktische Konzept versteht Sprache als Handeln. Der Lerner soll befähigt werden, die Fremdsprache in Alltagssituationen adäquat anzuwenden. Um das zu erreichen, arbeitet die kommunikative Methode mit authentischen Gebrauchstexten. Statt der exakten grammatischen Korrektheit steht die Verständlichkeit in der Kommunikationssituation im Vordergrund des Unterrichts. Diese Methode ist pragmatisch und ermöglicht, den Unterricht an die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe anzupassen. Die Lerner üben die Sprache in für sie sinnvollen Rollen und Situationen. Die Grammatik wird zielgruppenabhängig vermittelt und die Themen- und Wortschatzauswahl auf die jeweilige Lerngruppe zugeschnitten.

Wie die vorhergehenden Methoden verfährt auch der kommunikative Ansatz hinsichtlich der sprachlichen Fertigkeiten vom Rezeptiven zum Produktiven.

Der Unterricht erfolgt vorwiegend monolingual. Die Muttersprache wird jedoch nicht mehr vollkommen ausgeschlossen, sondern im Hinblick auf Interferenzerscheinungen berücksichtigt.

Neu an dieser Methode ist die positive Betrachtungsweise des Fehlers. Der Fehler wird als Lernfortschritt gewertet. Folglich sind Fehler sogar notwendig, um zu lernen.

(vgl. NEUNER 1993)

Ein Methodenkonzept, das seit einigen Jahren im Zentrum des Interesses der Forschung und der Öffentlichkeit steht, ist die Immersionmethode. Dieses Konzept wurde in den

60er Jahren des 20. Jahrhunderts in Québec, dem vorrangig französischsprachigen Teil Kanadas, entwickelt. Der Begriff „Immersion“ wird von dem lateinischen Wort *immersio* (‚Eintauchen‘) abgeleitet. Auf die Sprachvermittlung bezogen bedeutet er „Sprachbad“ und meint, dass der Lerner vollkommen „in die Fremdsprache eintaucht“. Die Immersionsmethode wird in vielen Ländern, z. B. in Kanada und Großbritannien in bilingualen Kindergärten und Schulen angewandt. Das Besondere an dieser Methode ist, dass die Fremdsprache als Arbeitssprache verwendet wird. Die Fremdsprache wird in die alltäglichen Aktivitäten des Lerners, sei es in der Schule oder im Kindergarten, eingebunden.

In Schulen kann das Konzept der Immersion auf unterschiedliche Weise umgesetzt werden. Es besteht die Möglichkeit, alle Fächer in der Fremdsprache zu unterrichten (*totale Immersion*) oder nur einzelne Fächer, entweder vollständig oder teilweise mit Hilfe der Fremdsprache zu vermitteln (*Teilimmersion*). Da die Fremdsprache die Unterrichtssprache ist, steht nicht die Sprache selbst, sondern der Fachinhalt im Mittelpunkt. Dadurch soll sich der Lernende die Fremdsprache auf eine natürliche Weise aneignen.

PISKE zufolge, bestehen die Vorteile von bilingualen Kindertagesstätten darin, dass in diesen Einrichtungen „*die Fremdsprache so früh wie möglich eingeführt*“ wird. Die Kinder haben einen „*dauerhaften und intensiven Kontakt zur Fremdsprache*“ und werden „*in vielen unterschiedlichen Situationen dazu angeregt, die Fremdsprache häufig zu verwenden*“. Des Weiteren werden die Kinder „*gewöhnlich von Personen betreut oder unterrichtet, die selbst über eine hohe Kompetenz in der Fremdsprache verfügen und somit reichhaltigen und authentischen Input liefern können*“. (VEREIN FÜR FRÜHE MEHRSPRACHIGKEIT: Interview mit Prof. Dr. Thorsten Piske, 2009) Untersuchungen haben ergeben, dass der Unterricht mit der Immersionsmethode um so erfolgreicher ist, je länger er dauert und je mehr Fächer einbezogen werden.

Wie die vorangegangenen Methodenkonzepte, enthält auch die Immersionsmethode nützliche Aspekte, die bei der frühzeitigen Sprachvermittlung anwendbar sind.

Typisch für den bilingualen Unterricht sind das Prinzip der Anschaulichkeit, das Lernen in Kontexten und mit allen Sinnen. Die Schüler sollen altersgerecht lernen. Sie werden angeregt, mit Sprache zu experimentieren und die Fremdsprache aktiv zu verwenden. Ein weiteres wichtiges Prinzip stellt der Grundsatz „Eine Person – eine Sprache“ dar, der auch in bilingualen Familien erfolgreich praktiziert wird. Dieses Prinzip hilft bei der Abgrenzung zwischen den Sprachen. Die Trennung der Sprachen ist wichtig, um bei dem Lerner keine Verwirrung zu stiften. Dieser Grundsatz geht davon aus, dass eine

Lernergruppe von zwei Erziehern bzw. Lehrern betreut wird. Ein Betreuer repräsentiert die Erstsprache, der andere die Fremdsprache. Der fremdsprachige Erzieher spricht im Umgang mit den Kindern und wenn diese in der Nähe sind, nur die neue Sprache. Es ist von größter Wichtigkeit, dass er aber zusätzlich die Muttersprache der Kinder soweit beherrscht, dass diese sich mit ihren Wünschen oder Kommentaren an ihn wenden können. Auch der muttersprachige Betreuer versteht die Fremdsprache in solchem Maße, dass es zu keinen Missverständnissen kommt.

Alle präsentierten Methoden weisen in Bezug auf ihre Grundsätze Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf. Zwar kann keines dieser Modelle in seiner Reinform für den Sprachunterricht im Kindergarten übernommen werden, aber jedes von ihnen beinhaltet Prinzipien, die für die frühe Vermittlung einer Fremdsprache sinnvoll und empfehlenswert erscheinen. Die vorschulische Sprachaneignung sollte altersgerecht in Alltagssituationen und Kontexten erfolgen, wobei die Kinder die Fremdsprache in sinnvollen Rollen üben. Das von der direkten Methode vertretene Prinzip der Nachahmung sollte bei der frühen Sprachvermittlung einbezogen werden.

Des Weiteren sollte die Lehrperson anschauliche Objekte und Materialien verwenden, die verschiedene Sinne der Kinder ansprechen und somit das mehrkanalige Lernen fördern. Außerdem sollten die Lerner die Möglichkeit erhalten, mit Sprache zu experimentieren.

Es empfiehlt sich, die Fremdsprache als Unterrichtssprache einzusetzen, wobei der Grundsatz „Eine Person – eine Sprache“ eingehalten werden sollte.

2.1.2. Methodenkonzept für den Kindergarten

Zahlreiche Kinder verbringen einen Teil ihrer Kindheit in einer Kindertagesstätte. Hier lernen sie den Umgang mit Gleichaltrigen kennen, denn für viele von ihnen ist *„das Aufwachsen mit anderen Kindern keine Selbstverständlichkeit mehr“*. Somit kann die Kindertageseinrichtung als Erfahrungsraum und *„als eine bedeutende Sozialisationsinstanz im Leben der meisten Kinder angesehen werden.“*

Des Weiteren betrachtet die Kindergartenpädagogik diese Institution als *„Ort gezielter Förderung“*. Im Kindergarten werden dem Kind verschiedene Kurs- und Bildungsangebote gemacht, so dass sich schon frühzeitig Talente und Interessen entwickeln können. (alle Zitate: KOLONKO 1996, S. 31f)

Einen Teil dieser Angebote stellen Fremdsprachenkurse, die im Hinblick auf ihre Methode speziell auf Vorschulkinder zugeschnitten sind, dar.

Mit Fragen, die den frühen Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis betreffen, beschäftigten sich Experten der Fremdsprachendidaktik aus zahlreichen Ländern auf den *Nürnberger Symposien*, die zwischen 1993 und 1996 unter der Schirmherrschaft des Goethe-Instituts stattfanden. Als Ergebnis ihrer Überlegungen und Diskussionen veröffentlichten die Wissenschaftler 1996 die sogenannten Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenunterricht, die eine wichtige Basis hinsichtlich der methodischen Überlegungen für diese Diplomarbeit darstellen. Nachfolgend werden wichtige Schwerpunkte dieser Leitlinien erläutert.

Im Rahmen der frühzeitigen Fremdsprachenvermittlung bekommen die Kinder die Möglichkeit, eine andere Sprache und Kultur kennen zu lernen und sich für das Fremde zu interessieren. Die Kinder sollen eine positive Einstellung zu dem Lernen von Fremdsprachen und dem Lernen im Allgemeinen aufbauen. Es gehört zu den Zielen des frühen Fremdsprachenunterrichts, dass neben den sprachlichen Fähigkeiten die gesamte Entwicklung der Kinder gefördert wird. Im Unterricht sollen die Kinder lernen, die fremde Sprache verständlich zu gebrauchen und als Kommunikationsmittel einzusetzen. Die Sprachvermittlung soll in einer Art und Weise gestaltet werden, dass die Kinder Techniken erlernen, die sie zu einer selbstständigen Arbeitsweise befähigen.

Hinsichtlich der Unterrichtsinhalte empfehlen die Teilnehmer der *Nürnberger Symposien*, diese mit Berücksichtigung der Lerner auszuwählen. *„Die Inhalte sollen den Interessen des Kindes entsprechen und sie erweitern, seine Gefühle ansprechen, sein Engagement, seine Fantasie und Kreativität fördern und ihm Spaß machen“* (NÜRNBERGER EMPFEHLUNGEN 1997). Folglich betreffen die Inhalte besonders die Bereiche der Kinderkultur, der Sach- und Landeskunde.

Der Fremdsprachenunterricht im Kindergarten folgt vorrangig einer semantischen und pragmatischen Progression. Die morpho-syntaktische Progression spielt eine untergeordnete Rolle, da die Kinder die Gesetzmäßigkeiten der neuen Sprache implizit durch ihr Verstehen und ihren aktiven Gebrauch lernen. Bei der Sprachvermittlung steht die gesprochene Sprache, das Sich-Einhören und Vertrautwerden mit der fremden Sprache im Mittelpunkt. Dadurch kommt den Fertigkeiten Hörverstehen und Sprechen eine herausragende Bedeutung zu, wobei es sich hauptsächlich um imitierendes und reproduzierendes Sprechen handelt. Nachahmungsaktivitäten, z.B. das Nachsprechen von Reimen, haben sich im frühen Sprachunterricht bewährt, da sie der mechanischen Informationsspeicherung von Kindern entsprechen.

Neben den verbalen sprachlichen Mitteln spielen auch die *„paraverbalen Kommunikationsmittel wie Aussprache, Sprachrhythmus und Intonation und nonverbale*

wie die der Körpersprache“ (NÜRNBERGER EMPFEHLUNGEN 1997) eine wichtige Rolle.

Bei der Methodenwahl ist laut den Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenunterricht Folgendes zu bedenken:

Die Methoden sollen eine angenehme und unterstützende Lernatmosphäre schaffen. Sie sollen die geistigen und körperlichen Fähigkeiten der Kinder berücksichtigen und die Kinder mit allen ihren Sinnen ansprechen. Eine solche Vorgehensweise führt zu einem ganzheitlichen Lernprozess, der sich durch Anschaulichkeit und Konkretheit auszeichnet. Der Sprachunterricht soll den Kindern Möglichkeiten bieten, ihre sprachlichen und allgemeinen Vorkenntnisse einzubringen, das Unterrichtsgeschehen aktiv mitzugestalten sowie miteinander zu interagieren und zu kommunizieren. (vgl. NÜRNBERGER EMPFEHLUNGEN 1997)

Hinsichtlich der didaktischen Aspekte entwickelte GOMPF drei Prioritäten zum frühen Fremdsprachenunterricht. Neben den Prioritäten des ganzheitlichen Lernens und der mündlichen Fertigkeitsbereiche, führte sie die Priorität des zielerreichenden Lernens an. Ihrer Meinung nach soll der frühzeitige Sprachunterricht so gestaltet werden, dass alle Lerner entsprechend ihrer individuellen Fähigkeiten, die Lernziele erreichen und somit erfolgreich beim Sprachenlernen sein können. Auch langsam lernende Kinder sollten die Möglichkeit haben, sich ohne Hemmungen und Ängste im Sprachunterricht zu beteiligen. (vgl. BAUSCH 1989)

Eine solche Vorgehensweise wirkt Befürchtungen von Eltern und Kritikern entgegen, dass die Kinder im frühzeitigen Fremdsprachenunterricht überfordert wären. Früher Fremdsprachenunterricht muss unbedingt lernerzentriert ausgerichtet sein. Er sollte die natürlichen kindlichen Eigenschaften wie Neugier, Sprechfreude und Imitationsbereitschaft nutzen, so dass die Kinder ihre Sprachlernfähigkeiten gebrauchen und entwickeln. Dazu ist es notwendig, dass der Sprachmittler die Fremdsprache in solcher Weise (z.B. durch vereinfachte Strukturen oder Begleitung durch Mimik) verwendet, dass die Kinder sie selbstständig erschließen können. Dieses eigenständige Erschließen kommt dem Erstspracherwerb, der im Vorschulalter noch nicht abgeschlossen ist, sehr nahe. Daraus kann man schlussfolgern, dass der frühzeitige Fremdsprachenunterricht keine vollkommen neuen Anforderungen an die Vorschulkinder stellt, da sich die Kinder ebenfalls in ihrer Muttersprache auf diese Weise neue Wortbedeutungen und Strukturen erschließen. (vgl. WODE 2007)

Bei der Sprachvermittlung ist darauf zu achten, dass sich die Aneignung einer Sprache nicht von selbst vollzieht. Untersuchungen haben gezeigt, dass es notwendig ist, Kinder

zum Fremdsprachenerwerb und der damit verbundenen Lernanstrengung zu motivieren. Das bedeutet, dass die neue Sprache für die Kinder interessant sein muss. Diese Attraktivität kann durch den Gewinn von Handlungskompetenz, z.B. in einem Spiel, oder den Zugang zu bisher unbekannten Wissensbereichen oder lohnenden Aktivitäten erreicht werden.

Da Kinder neu Gelerntes schnell wieder vergessen, ist die Wiederholung von neuem, aber auch älterem Wissen ein wichtiger Bestandteil des Sprachunterrichts. Dafür können verschiedene Aktivitäten, z.B. Spiele, genutzt werden.

Vielfalt und Abwechslung stellen wesentliche Notwendigkeiten bei dem frühzeitigen Fremdsprachenunterricht dar. Deshalb ist auf den häufigen Wechsel der Methoden und Aktivitäten sowie auf den Einsatz unterschiedlicher Arbeitsformen, z. B. Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit zu achten. (vgl. JAMPERT 2002)

2.1.3. Elemente der frühen Sprachvermittlung

Eine grundlegende Forderung an den Fremdsprachenunterricht im Kindergarten ist jene nach dem ganzheitlichen Lernen. Deshalb sollten die sprachlichen Aktivitäten und Übungen möglichst handlungsorientiert und spielerisch ausgerichtet sein. Einen unerlässlichen Bestandteil dieser Tätigkeiten stellen Gegenstände des kindlichen Alltags, Spielsachen, Bastelmaterialien und Bilder dar. Durch diese Objekte kann die Sprachvermittlung anschaulich und lebendig gestaltet werden. Das Erfüllen des Kriteriums der Anschaulichkeit ist von großer Bedeutung, da die Kinder aufgrund ihrer konkreten Denkweise beim Lernen auf gegenständliche Objekte angewiesen sind. Dabei ist es wichtig, dass die Kinder mit den Utensilien hantieren können. (vgl. JAMPERT 2002)

Im Kindergarten wie zu Hause hilft es Kindern sich an gewohnten Abläufen oder Ritualen zu orientieren, um Situationen einschätzen zu können. Diese Verfahrensweise kann auf den vorschulischen Fremdsprachenunterricht übertragen werden. Durch sich wiederholende Handlungen wird der Ablauf des Unterrichts strukturiert. Diese Struktur gibt den Kindern ein Gefühl von Sicherheit. Sie lernen relativ schnell, den bald bekannten Handlungen Bedeutungen zuzuordnen und diese Handlungen mit bestimmten sprachlichen Äußerungen zu verbinden. Beispielsweise können Aktivitäten, die den Kindern besonders gefallen (z.B. Lieder oder Reime), häufiger wiederholt werden und als Begrüßungs- und Abschiedsritual eingesetzt werden. Bestimmte Handzeichen

können als Anweisungen dienen („Ruhe“, „Aufmerksamkeit“, usw.). (vgl. JAMPERT 2002)

Eine weitere Möglichkeit einen strukturierenden Rahmen im Sprachunterricht zu schaffen, sind übergeordnete Themen, die sich über mehrere Unterrichtseinheiten erstrecken. Dabei ist eine wesentliche Bedingung, dass die Kinder für das jeweilige Thema Interesse zeigen und sich damit beschäftigen wollen. Häufig ist es sinnvoll, die fremdsprachlichen Themen mit jenen, die in der Muttersprache behandelt werden, abzustimmen und zu verknüpfen. Dadurch wird ein Teil des Lernprozesses, nämlich das Erschließen der Wortbedeutung, vereinfacht.

2.1.3.1. Sprache und Spiel

Die Aneignung einer Sprache erfordert nicht nur sprachliches Material, sondern sie vollzieht sich mit Hilfe von Erlebnissen und Erfahrungen. Diese sammelt das Vorschulkind vor allem beim Spielen. Hier kann es seine Fähigkeiten ausprobieren, seinen Wortschatz erweitern, kleine Aufgaben lösen, mit verschiedensten Materialien arbeiten und seiner Phantasie freien Lauf lassen.

Hinsichtlich der Tätigkeit des Spielens muss zwischen dem freien Spiel und dem regelgeleiteten Spiel unterschieden werden. Die folgenden Ausführungen beziehen sich hauptsächlich auf den letzteren Spieltyp.

Spielen in der Gruppe fördert die Gemeinschaft und Kommunikation zwischen den Kindern. Durch das Spiel lernen die Kinder miteinander umzugehen und im Spielverlauf tauschen sie sich sprachlich untereinander aus. Spielen kann daher auch als Sprachanregung verstanden werden. Dem Psychologen BRUNER zufolge, beruhen Spiele „*in gewissem Ausmaß auf dem Gebrauch und Austausch von Sprache*“ (BRUNER 1987, S. 36). Während des Spiels erfahren die Kinder, „*wie Dinge mit Worten bewirkt werden können*“ (BRUNER 1987, S. 37). Das bedeutet, dass die Kinder durch das Spiel zum (sprachlichen) Handeln gebracht werden können. Dieses Handeln wiederum ist eines der großen Ziele des modernen Fremdsprachenunterrichts.

Bei der Sprachvermittlung sind Spiele flexibel einsetzbar, da sie in unterschiedliche Unterrichtsphasen integriert werden können. Es existiert eine Vielzahl von Spielen zum Wiederholen und Anwenden des Gelernten. Beispielsweise eignen sich Spiele wie Memory, Domino oder Kim-Spiele besonders für die Wiederholung des Wortschatzes. Da sie den meisten Kindern bekannt sind, erübrigt sich oftmals eine ausführliche Erklärung.

Bewegungs- und Wettbewerbsspiele können eingesetzt werden, um Kinder zum sprachlichen und nichtsprachlichen Handeln anzuregen. Ein Beispiel für ein Bewegungsspiel ist „Mein Platz ist leer“ (siehe Anhang 8).

Bei Wettbewerbsspielen ist unbedingt darauf zu achten, dass sprachlich schwächere Lerner nicht immer als Erste ausscheiden. Stattdessen sollte auch der Zufall oder Fähigkeiten außerhalb der Fremdsprache das Abschneiden beeinflussen.

Viele Spiele haben die Eigenschaft, dass ihr Ausgang ungewiss ist, was zu einer erhöhten Konzentration und Spannung bei den Lernern führt. Diese Spannung und Aufmerksamkeit ermöglichen die häufige Wiederholung von sprachlichen Erscheinungen, ohne dass die Lerner ermüden.

Die meisten Spiele sind so konzipiert, dass Lerner mit einer unterschiedlichen Leistungsstärke an ihnen teilnehmen und sich entsprechend ihrer sprachlichen Fähigkeiten einbringen können. Somit haben auch langsam lernende Kinder die Möglichkeit einen Lernerfolg zu erleben. Durch solche Erfolgserlebnisse („Ich habe etwas gelernt und ich kann das Gelernte anwenden.“) wird eine positive Einstellung zur Fremdsprache unterstützt und die Beziehungen in der Gruppe gestärkt.

Eine weitere Art des Spiels ist das Spiel mit der Sprache an sich, sei es die Erstsprache oder eine Fremdsprache. Die Freude und das Vergnügen am Spiel mit Sprache betrifft nicht nur Kinder, sondern alle Altersgruppen. Sprachwitz und Ironie beispielsweise basieren auf dem Spiel mit Wörtern.

Oft sind Kinder von dem Klang der Sprache sowie von unbekannten und kompliziert klingenden Wörtern fasziniert. Sie ahmen diese Wörter nach und verbinden sie mit schon bekannten Wörtern und Klangmustern. Durch diese Vorgehensweise nähern sich Kinder neuen Wörtern an.

Das Spiel mit Sprache beinhaltet auch rhythmische Texte wie Abzählreime und Zungenbrecher. Beobachtungen zeigen, dass derartige Formen des Spiels helfen, die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Form der Sprache zu lenken, was die Lernprogression positiv beeinflusst.

2.1.3.2. Bewegung, Musik und Geschichten

Einen wichtigen Stellenwert in der frühzeitigen Sprachvermittlung hat die Verknüpfung der Fremdsprache mit Bewegung und Musik. *„Lieder, Verse, rhythmische Bewegungsspiele, die mit Wörtern begleitet werden, ermöglichen es den Kindern, den Sprachrhythmus und -klang sinnlich in das eigene Bewegungskonzept aufzunehmen. So können sie ein Empfinden für die deutsche Sprache entwickeln.“* (JAMPERT 2002, S. 139). Die Wortbedeutung spielt dabei eine untergeordnete Rolle.

Kinderlieder sind aufgrund ihrer kurzen Dauer für den frühen Sprachunterricht bestens geeignet, weil sie der Aufmerksamkeitsspanne der Kinder entsprechen. Ihre Melodien sind leicht zu merken und ihr einfacher Rhythmus erleichtert den Kindern das Mitklatschen und sich Mitbewegen. Das wiederholte Singen von Kinderliedern unterstützt die Entwicklung des Sprachgefühls und der Phonetik. Beispiele für geeignete Lieder sind im Anhang dieser Diplomarbeit zu finden.

Reime und Verse zeichnen sich durch die Eigenschaften Betonung, Sprechmelodie und Rhythmus aus und werden deshalb zur Übung dieser Sprachmerkmale eingesetzt. Die Kinder lernen durch Reime und Verse das Sprechtempo und Pausen einzuhalten. Ist ein bestimmtes Sprachniveau erreicht, regen Reime die Kinder an, selbst kreativ zu werden und eigene Reime zu finden. Manche Reime können mit Bewegungen verbunden werden, z.B. Fingerspiele. Durch solche Kombinationen werden die Kinder mit mehreren Sinnen angesprochen, was der Forderung nach dem mehrkanaligen Lernen entspricht.

Das Vorlesen und Erzählen von Geschichten spielt für die Entwicklung der Fremdsprache eine wichtige Rolle. Laut Literaturdidaktikern trägt das Vorlesen bzw. Erzählen zu der gefühlsmäßigen Bindung mit der Sprache bei. Des Weiteren wird durch das Zuhören die Fertigkeit des Hörverstehens geschult. Die Geschichte ist der Ausgangspunkt für ein Gespräch über ihren Inhalt. Im fortgeschrittenen Lernstadium bildet sie die Grundlage für das Nachspielen der Handlung. (vgl. KNIFFKA 2005)

2.1.3.3. Medien und Hilfsmittel

Im Rahmen des frühen Fremdsprachenunterrichts gibt es eine Reihe von Hilfsmitteln, die die Vermittlung der Sprache unterstützen. Da Vorschulkinder in der Regel noch nicht lesen können, muss auf den Einsatz von schriftlichen Texten verzichtet werden. Stattdessen bietet sich die Verwendung von kurzen Hörtexten, Liedern und Reimen an, die mit einem Kassettenrekorder oder CD-Player abgespielt werden. Durch diese

Tonaufnahmen hören die Kinder eine Vielzahl von korrekten Sprachmodellen. Somit sind sie nicht nur auf den Sprachmittler fixiert, sondern lernen auch andere Sprecher zu verstehen.

Im Hinblick auf geeignete Materialien bieten sich Gegenstände an, mit denen die Kinder vertraut sind, z.B. Spielsachen. Oft ist in den Kindertagesstätten umfangreiches Anschauungs- und Bildmaterial, das sich für die Sprachvermittlung eignet, vorhanden. Des Weiteren können Alltagsgegenstände, z.B. ein Tierkalender als „Bilderbuch“, neue Funktionen bekommen.

Bilder und Bilderbücher werden genutzt, um Wortschatz zu präsentieren und zu wiederholen. Die Kinder können einzelne Gegenstände auf den Bildern suchen und benennen. Wenn das Sprachverständnis der Kinder fortgeschritten ist, können mit Hilfe von Bildern bzw. Bilderbüchern Geschichten erzählt werden.

Für den Sprachunterricht ist es empfehlenswert, sich eine Bildersammlung anzulegen. Hierbei sollten die Bilder sorgfältig ausgewählt werden. Zum einen sollten die Abbildungen von den Kindern angenommen werden, denn die Bilder erfüllen neben der semantisierenden auch eine motivierende Funktion. Zum anderen stellen die Abbildungen Arbeitsmaterial dar, das nach praktischen Gesichtspunkten auszuwählen ist. Die Bilder sollten sich zum Zeigen, aber auch zum Kopieren und Vergrößern bzw. Verkleinern eignen, so dass Arbeitsblätter und Spiele (z.B. Puzzle, Memory) selbst hergestellt werden können.

Bei der eigenen Produktion von Materialien, ist darauf zu achten, dass diese Hilfsmittel möglichst stabil sind und mehrmals im Unterricht verwendet werden können. Ein weiteres Kriterium ist ihr universeller Einsatz, d.h. dass die Materialien für verschiedene Aktivitäten brauchbar sind.

Für das Sammeln der Arbeitsblätter und Bilder bekommt jedes Kind seinen eigenen Hefter bzw. eine Sammelmappe. Das Kind ist für seinen Hefter selbst verantwortlich und kann ihn nach eigenem Belieben gestalten. Die Mappe wird im Unterricht als Arbeitsmittel, z.B. für die Wiederholung, verwendet. Außerdem schafft sich jedes Kind im Laufe des Kurses etwas Bleibendes und Persönliches.

Während der Sprachvermittlung werden verschiedene Arten von Arbeitsblättern verwendet. Eine Gruppe stellen *Wortschatzblätter* dar, die zur Festigung und Wiederholung dienen. Kleine Bilder repräsentieren den neuen Wortschatz. Die Bildunterschriften sind für die Eltern und Erzieher gedacht, die mit den Kindern die neuen Wörter üben können.

Suchbilder sollen die Kinder zur aktiven Mitarbeit und Wiederholung des Wortschatzes anregen.

Am Ende mancher Unterrichtseinheiten werden *Ausmalbilder* ausgeteilt, die die Kinder im Kindergarten oder zu Hause gestalten. Diese Bilder dienen der Wiederholung und Festigung des Wortschatzes. In der darauffolgenden Unterrichtseinheit wird über den Bildinhalt und die Gestaltung des Bildes gesprochen. Kinder, die sich Mühe gegeben haben, werden für ihren Fleiß gelobt. Dadurch sollen die Kinder motiviert werden, sich auch außerhalb des Sprachunterrichts mit der Fremdsprache und ihren Inhalten zu beschäftigen. Außerdem soll durch diese kleinen Erfolgserlebnisse eine positive Beziehung zur deutschen Sprache gefördert werden.

Eine Auswahl an Arbeitblättern ist im Anhang zu finden.

Ein sehr wertvolles Hilfsmittel im frühzeitigen Fremdsprachenunterricht stellt die Handpuppe dar.

Sie soll den Kindern auf lebendige und spielerische Weise die Fremdsprache näher bringen, die Vorstellungskraft der Kinder fördern und die Kinder zum Handeln anregen. Bei der Puppe handelt es sich um eine Figur, die fiktiv spricht und versteht. Die Handpuppe und der Sprachmittler stehen im Dialog miteinander und präsentieren so alltägliche Sprechsituationen. Auf diese Weise können vor allem ritualisierte Gesprächsformen, wie beispielsweise Begrüßung, Fragen, Bitten, usw. ständig wiederholt werden.

Für die Kinder übernimmt die Puppe eine Signalfunktion. Wenn sie auftritt, wissen die Kinder: „Jetzt haben wir Deutsch.“ In Bezug auf die Sprachzuordnung gibt es verschiedene Möglichkeiten:

- 1) Die Handpuppe spricht und versteht nur Deutsch.
- 2) Die Figur spricht Deutsch, möchte aber bei den Kindern auch Tschechisch lernen. (Die Muttersprache wird somit nicht vollkommen ausgeschlossen.)
- 3) Die Puppe spricht Tschechisch und möchte mit den Kindern Deutsch „lernen“.

Wenn die Handpuppe Deutsch spricht, fördert es ihre Akzeptanz bei den Kindern, wenn die Puppe einen Namen bekommt, der „zu ihrer fremden Herkunft passt“ (FREY 2010, S. 2) .

Das Zusammenspiel von Sprache und Spiel wird von der Lehrperson gestaltet, die der Handpuppe ihre Stimme leiht. Hierbei ist es wichtig, eine eigene Stimme für die Figur zu wählen, die sich deutlich von der des Sprachmittlers abgrenzt. Begleitet werden die sprachlichen Äußerungen von Mimik und Gestik, die für die Kinder eindeutig verständlich sein müssen. Bei dem Einsatz von Handpuppen ist zu beachten, dass sie

immer Mittel zum Zweck sind und zur Fremdsprache hinlenken und nicht von ihr ablenken sollen.

Hilfsmittel, die zum Loben verwendet werden können, sind beispielsweise Stempel und Aufkleber. Wenn ein Kind eine Aufgabe ordentlich erledigt hat, bekommt es einen Stempelaufdruck. Für die Kinder ist diese Auszeichnung etwas Besonderes, auf die sie stolz sind.

Bei besonderen Anlässen, z.B. Weihnachten oder Ostern, bieten sich Aufkleber, die bei den meisten Kindern beliebt sind, als Belohnung an. Die Aufkleber können bewusst entsprechend des aktuellen Wortschatzes ausgewählt werden.

2.1.4. Anforderungen an den Sprachmittler

Dieses Teilkapitel gibt einen Überblick über die Voraussetzungen und Kompetenzen, die für einen Sprachmittler im vorschulischen Fremdsprachenunterricht unerlässlich sind. Einerseits betreffen diese Anforderungen die fachliche Qualifikation und andererseits das Lehrverhalten sowie den sprachlichen Input.

Um als Sprachmittler in einem Kindergarten tätig zu sein, ist eine pädagogische sowie eine fremdsprachliche Ausbildung, die in einem engen Zusammenhang mit der Praxis steht, notwendig. Die Lehrperson sollte über Kenntnisse der allgemeinen Fremdsprachendidaktik, der Kindergarten- bzw. Vorschulpädagogik und der Spracherwerbsforschung verfügen. Außerdem sollte sie einen Einblick in die Linguistik und die Kulturwissenschaften haben.

Da die Sprachvermittlung vorrangig auf einer audio-oralen Vorgehensweise basiert, muss die Lehrperson ein sehr gutes Sprachmuster sein. Das bedeutet, dass das sprachliche Ausdrucksvermögen „*phonetisch, sprachrhythmisch und intonatorisch vorbildlich sein*“ (NÜRNBERGER EMPFEHLUNGEN 1997) sollte. Der Sprachmittler sollte „*in der Fremdsprache so gut handeln können, dass der gesamte Unterricht fremdsprachlich gestaltet werden kann*“ (NÜRNBERGER EMPFEHLUNGEN 1997).

Der Sprachmittler muss nicht zwingend Muttersprachler sein, aber seine Kenntnisse der deutschen Sprache sollten denen eines Muttersprachlers nahe kommen.

Muttersprachler haben den Vorteil, dass sie neben dem sprachlichen auch über das kulturelle Wissen verfügen und dieses anwenden können. Als Sprachmittler im Kindergarten wird man beispielsweise folgendem Problem begegnen: Wie tröstet man 5-Jährige, die sich gestoßen haben, auf Deutsch? „*In unserer Muttersprache ist dergleichen kein Problem, weil wir diese kulturspezifischen Techniken als Kinder selbst*

erlebt und dadurch gelernt haben. Für einen Zweitsprachensprecher fehlt dieses Wissen fast zwangsläufig, wenn wir die Sprache zu spät erlernt haben und weil dergleichen in der Schule oder der Ausbildung nicht vermittelt wird.“ (WODE 2007, S.15)

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt gibt es in der Tschechischen Republik (und auch in Deutschland) nur wenige Erzieher bzw. Kindergärtner, die über eine ausreichende Qualifikation als Sprachmittler verfügen. Das liegt vor allem an dem bisherigen Mangel an Ausbildungs- und Studienangeboten, die speziell auf den frühzeitigen Fremdsprachenunterricht ausgerichtet sind. ŠVERMOVÁ vom tschechischen Kultusministerium bestätigt diese Situation: *„S politováním je třeba konstatovat, že zatím nejsou vytvořeny studijní programy, ve kterých by byl nabízen modul cizí jazyk s didaktikou v rámci vysokoškolské přípravy učitelek mateřských škol.“* (ŠVERMOVÁ 2007, S.114)¹ Doch seit einigen Jahren gibt es in Tschechien Bemühungen auf dem Gebiet der vorschulischen Fremdsprachenausbildung, so dass in absehbarer Zeit entsprechende Studiengänge angeboten werden könnten.

Im Anschluss an eine adäquate Ausbildung ist für den Sprachmittler in Kindertageseinrichtungen, wie für Lehrer im Allgemeinen, eine beständige Weiterbildung während seines gesamten Berufslebens unerlässlich.

Nach den fachlichen Kompetenzen werden nun das Lehrverhalten und der sprachliche Input betrachtet.

WODE ist der Meinung, dass die Fremdsprache ein natürliches Kommunikationsmittel im Kindergarten sein sollte. Das Sprachenlernen sei umso erfolgreicher, *„je weniger gekünstelt die Kita [Kindertagesstätte; d. V.] mit der neuen Sprache umgeht. Dieser Umgang muss authentisch sein.“* (WODE 2007, S. 15) Folglich stellt der Dialog zwischen den Kindern und dem Sprachmittler ein wesentliches Element des frühen Fremdsprachenunterrichts dar. Beide Gesprächspartner sollten sich gegenseitig ernst nehmen und als gleichberechtigt betrachten. In den Gesprächen fungiert der Erwachsene als Sprachvorbild. So oft wie möglich soll er Tätigkeiten sprachlich begleiten, so dass die Kinder die Fremdsprache in konkreten Situationen erleben. Dadurch haben die Kinder bessere Möglichkeiten, die Sprache zu verstehen und sie sich einzuprägen. Sich wiederholende Handlungen sollten formelhaft durch dieselbe, zugehörige Wendung begleitet werden.

¹ *„Mit Bedauern ist zu konstatieren, dass bis jetzt keine Studiengänge eingerichtet wurden, in denen das Modul Fremdsprache mit Didaktik im Rahmen der Hochschulausbildung von Kindergärtnerinnen angeboten werden würde.“* (übersetzt von G.D.)

Der Sprachmittler sollte seine Sprache bewusst verwenden. Er sollte den sprachlichen Input nicht künstlich verkürzen, aber sich auf einfache Satzstrukturen beschränken, um den Kindern das Verständnis zu erleichtern. *„Häufiges Wiederholen, Umschreiben, Erklären mit anderen, bereits bekannten oder leichteren Wörtern, Zeigen, Verweisen, Vergleichen usw.“* (KARICH 2007, S. 19) hilft den Lernern, die Bedeutung der Äußerung selbst zu erschließen.

Der Sprachmittler sollte bewusst paraverbale und nonverbale Mittel einsetzen, weil Kinder besonders auf stimmliche und mimische Veränderungen reagieren. Besonders die Stimme ihres Gesprächspartners hilft den Kindern, Situationen einzuschätzen. *„Eine immer gleich freundlich und ruhig klingende Stimme ist auf Dauer langweilig und wenig stimulierend. Die Unterschiedlichkeit der Botschaften wird umso deutlicher, je klarer der Erwachsene sie mit Stimme, Mimik und Gestik begleitet und unterstreicht.“* (JAMPERT 2002, S. 49) Überdies sind schauspielerische Fähigkeiten seitens des Sprachmittlers besonders bei Spielaktivitäten von Vorteil.

Die Arbeit mit Vorschulkindern erfordert ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Einfühlungsvermögen. Der Sprachmittler sollte alle Kinder der Lerngruppe als Persönlichkeiten akzeptieren und die Gruppe als solche annehmen. Bei der Vorbereitung der Aktivitäten ist es wichtig, die unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten der Lerner zu bedenken und ihnen gerecht zu werden. Manchmal ist es sinnvoll, für einige Kursteilnehmer individuelle Aktivitäten zu gestalten oder mehrere „Lösungswege“ zuzulassen. Somit können alle Kinder aktiv am Unterricht teilnehmen. Der Aneignungsprozess bei Kindern mag den Erwachsenen manchmal sehr langsam erscheinen und die Lernfortschritte werden nicht immer erkennbar sein. Laut der Didaktikexpertin LOJOVÁ sollten die Lehrpersonen (und die Eltern) unbedingt Geduld haben und die Kinder nicht überfordern. *„Je preto nutné, aby učitelia i rodičia mali reálne očakávania, neunáhľovali sa a netlačili na dieťa, čím môžu negatívne ovplyvniť tak vzťah dieťaťa k učeniu sa cudzieho jazyka, ako aj jeho rozvíjajúce sa sebavedomie.“* (LOJOVÁ 2005, S. 175)²

Durch angenehme Erfahrungen mit der neuen Sprache sollen die Kinder zum weiteren Lernen motiviert werden. Das bedeutet vor allem, dass die Kinder nicht zum Sprechen genötigt werden. Stattdessen soll sie der Sprachmittler mit viel Geschick an die ungewohnte Sprache heranführen und gewöhnen.

² *„Es ist deshalb notwendig, dass die Lehrer und Eltern reale Erwartungen haben, dass sie nichts übereilen und das Kind nicht unter Druck setzen, was sich negativ sowohl auf die Beziehung des Kindes zum Fremdsprachenlernen, als auch auf die Entwicklung seines Selbstbewusstseins auswirken kann.“* (übersetzt von G.D.).

Die angeführten Aspekte verdeutlichen, dass es sich bei der frühzeitigen Vermittlung einer Fremdsprache um eine anspruchsvolle Tätigkeit handelt, die komplexe Sachverhalte und Zusammenhänge einschließt.

2.2. Fremdsprachendidaktische Grundlagen der frühen Sprachvermittlung

Die Fremdsprachendidaktik beschäftigt sich mit der Art und Weise der Vermittlung und Aneignung fremder Sprachen. Wichtige Bestandteile der Fremdsprachendidaktik sind Fertigkeiten und Teilkompetenzen, die ein Lerner für den erfolgreichen Sprachgebrauch beherrschen muss.

2.2.1. Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht

Die Fremdsprachendidaktik unterscheidet zwischen primären und sekundären, sowie rezeptiven und produktiven Fertigkeiten. In der folgenden Tabelle werden die jeweiligen Zuordnungen dargestellt:

	primäre Fertigkeiten	sekundäre Fertigkeiten
rezeptive Fertigkeiten	Hörverstehen	Leseverstehen
produktive Fertigkeiten	Sprechen	Schreiben

Aufgrund der Tatsache, dass Vorschulkinder im Normalfall weder lesen noch schreiben können, nehmen das Hörverstehen und das Sprechen in der frühen Fremdsprachenvermittlung einen wichtigen Stellenwert ein. Ein weiterer Grund für die Bevorzugung der primären Fertigkeiten, ist die Orientierung des frühen Fremdsprachenunterrichts an dem Ablauf des Erstspracherwerbs, weil sich die Kinder die neue Sprache auf natürliche Weise aneignen sollen. Beim Erstspracherwerb werden die sprachlichen Fertigkeiten Hörverstehen und Sprechen zuerst entwickelt. Danach findet die Ausbildung des Leseverstehens und des Schreibens statt. Da die sekundären Fertigkeiten eine untergeordnete Rolle spielen, werden sie im nachfolgenden Überblick vernachlässigt.

2.2.1.1. Das Hörverstehen

Die Fertigkeit des Hörverstehens ist im Alltagsleben eine grundlegende Voraussetzung für jeden Kommunikationsprozess. Im Fremdsprachenunterricht stellt das Hörverstehen eine notwendige Bedingung für die Sprachaneignung dar.

Diese Fertigkeit beinhaltet die Wahrnehmung, das Verständnis und die Interpretation von gesprochenen Äußerungen. Dabei kann das Hörverstehen durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden, z.B. durch den Sprecher, den Hörer, die sprachliche Äußerung oder die Situation.

„Im Sprachunterricht soll das Hörverstehen so weit entwickelt und geschult werden, dass gesprochene zielsprachliche Texte ohne Hilfe verstanden und ihre Informationen zu weiterem sprachlichen und nichtsprachlichem Handeln verwendet werden können.“

(JUNG 2001, S. 92) Dabei ist zu beachten, dass ein hundertprozentiges Verstehen der fremdsprachlichen Äußerungen kaum erreicht wird. Stattdessen wird das Hörverstehen durch bestimmte Verstehenstypen und Übungen eingegrenzt.

Die Fremdsprachendidaktik unterscheidet drei Arten des Hörverstehens. Bei dem globalen Hörverstehen erfasst der Lerner die wichtigsten Informationen eines Textes. Einzelheiten und spezifische Informationen werden bei dem selektiven Hörverstehen wahrgenommen. Wird ein Text annähernd vollständig verstanden, handelt es sich um das totale bzw. detaillierte Hörverstehen.

Alle drei Typen sind wichtig für die Aufnahme und das Verstehen von sprachlichen Informationen. Deshalb sollte jede Art durch entsprechende Aufgaben geübt werden.

„Übungen zur Hördiskrimination zielen auf das Erfassen und Unterscheiden von Phonemen, Morphemen, Wörtern, Sätzen, usw.. Wahrnehmungsübungen fordern und fördern das Erkennen sinnkonstituierender Elemente (Personen-, Zeit-, Ortsangaben, Schlüsselwörter, usw.). Strukturierungsübungen haben das Erkennen von Satzteil- oder Satzgrenzen, der Textgliederung bzw. -struktur etc. zum Ziel. Übungen zum selektiven Hören lenken die Aufmerksamkeit auf zu erfassende Situationen, Absichten, Sachverhalte. Bei diesen Übungen ist die Aufgabenstellung besonders wichtig. Übungen zum totalen Hören leiten zunächst nur zur Beschreibung oder zu einer kurzen Zusammenfassung von Textteilen an, verlangen dann aber die Zusammenfassung oder Wiedergabe eines längeren Textes.“ (JUNG 2001, S. 93)

Bei der Auswahl der Übungen und Hörtexte ist darauf zu achten, dass diese mit den Interessen der Lerner korrespondieren. Außerdem muss die Schwierigkeit der Texte hinsichtlich Lexik, Grammatik und Stilistik unbedingt den Fähigkeiten der Lernergruppe entsprechen.

Im Unterricht von Sprachanfängern *„werden Produktion und Rezeption gleichermaßen gefördert, d.h. es wird nur das rezipiert, was auch produziert werden soll und umgekehrt.“* (BAUSCH 1989, S. 202). Somit ähnelt das Hörverstehen einem Wiedererkennungsprozess, bei dem die Lerner bekannte Elemente der Fremdsprache identifizieren.

Das Hörverstehen wird direkt, mit der Lehrperson als Sprecher, oder indirekt, mit Hilfe von technischen Mitteln und Tonaufnahmen (z.B. CD, Audio- oder Videokassette) durchgeführt. Da es das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, die Lerner auf

Kommunikationssituationen in der Wirklichkeit vorzubereiten, sollten die Lernenden das Hören und Verstehen von zahlreichen verschiedenen Sprechern üben. Daher sollten beide Verfahren im Unterricht eingesetzt werden.

2.2.1.2. Das Sprechen

Die Fertigkeit Sprechen wird in der Fremdsprachendidaktik den Kategorien primär und produktiv zugeordnet. Hinsichtlich dieser Fertigkeit verfolgt der Sprachunterricht das Ziel, dass der Lerner sich in alltäglichen Situationen mit einem deutschen Muttersprachler verbal verständigen kann.

Die Umsetzung des Sprechens hängt von äußeren und inneren Faktoren ab. Zu den äußeren zählen u. a. die soziale Beziehung der Kommunikationsteilnehmer und die Kommunikationssituation. Der Entwicklungsstand der Sprachkenntnisse und das Maß der Automatisierung gehören zu den inneren Faktoren.

Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts existieren drei verschiedene Arten des Sprechens, die im Hinblick auf ihren Grad der Sprecherfreiheit bzw. Lenkung variieren. Bei dem variationslosen Sprechen werden dem Lerner keine Freiheiten gewährt. Der Sprecher gibt vorrangig auswendig gelernte Texte, z.B. Gedichte, Lieder oder Abzählreime wieder.

Das gelenkt-variierende Sprechen bietet dem Lerner ein gewisses Maß an Möglichkeiten, eigene Strukturen oder Inhalte zu verwenden. Bei dieser Art des Sprechens ist die Lenkung des Outputs eingeschränkt, da nur die formalen oder die inhaltlichen Strukturen der Äußerung vorgegeben werden. Der Grad der Sprecherfreiheit ist bei dem freien Sprechen am größten, da der Lerner selbst über den Inhalt und die Form des Textes entscheidet.

Im frühen Fremdsprachenunterricht ist es sinnvoll, vor allem das variationslose Sprechen einzusetzen und formelhafte Ausdrücke zu gebrauchen, weil diese Art des Sprechens dem mechanischen Gedächtnis der Vorschulkinder entgegenkommt.

2.2.2. Teilkompetenzen im Fremdsprachenunterricht

Die vier Teilkompetenzen des fremdsprachlichen Unterrichts sind die Phonetik, der Wortschatz, die Grammatik und die Orthografie.

Da es bei der frühzeitigen Sprachvermittlung vor allem um die mündliche Kommunikation und nicht um die Schriftsprache geht, wird die Teilkompetenz Rechtschreibung vernachlässigt.

Auch die Grammatik wird nicht näher behandelt, weil grammatische Phänomene nur als feste Formeln (z.B.: „Guten Tag“) vermittelt werden. Durch die Imitation dieser festen Einheiten eignen sich die Kinder die Strukturen und Regeln der Fremdsprache unbewusst und induktiv an. Die formelhaften Ausdrücke sind bei der Kommunikation sehr nützlich, da sich die Lerner mit ihnen verständlich machen können, obwohl sie die Gesetzmäßigkeiten ihrer Bildung noch nicht beherrschen. Die Fremdsprachenlernenden müssen nur entscheiden, ob die Formel der jeweiligen Situation angemessen ist.

Die Schwerpunkte der nachfolgenden Untersuchung sind Wortschatz und Phonetik.

Deshalb konzentrieren sich die folgenden Teilkapitel auf diese beiden Teilkompetenzen.

2.2.2.1. Didaktik der Wortschatzvermittlung

Die Wortschatzvermittlung bezeichnet verschiedene Verfahrensweisen, die zur Präsentation, Übung und Festigung von Wörtern und Wortgruppen der Fremdsprache dienen. Neben der Wortbedeutung (semantische Komponente) wird der Lerner mit der Aussprache (phonetische Komponente), mit verschiedenen Wortformen (grammatische Komponente), mit der wortbildenden Komponente, der Rechtschreibung (grafische Komponente) und der korrekten Verwendung (kollokative Komponente) vertraut gemacht.

Die Ziele der Wortschatzvermittlung sind u.a. *„das Behalten neu erlernter Worteinheiten, das Wiedererkennen gelernter und geübter Wörter bzw. Wortgruppen, die Erweiterung des Verstehens nicht eigens gelernter Worteinheiten durch die Nutzung des vorhandenen Sprachwissens“* (BAUSCH 1989, S. 193).

Während der Vorbereitung einer Unterrichtseinheit muss die Lehrperson eine Auswahl des Wortschatzes, der vermittelt werden soll, treffen. Dabei sollte beachtet werden, dass die Anzahl der neuen Worteinheiten nicht zu groß ist, um den Lerner nicht zu überfordern. Bei größeren Kindern und Jugendlichen beträgt die beste Behaltungsquote acht bis maximal 12 neue Wortgruppen. Diese Quote sollte bei jüngeren Kindern etwas geringer sein.

Hinsichtlich der Art des Wortschatzes unterscheidet die Fremdsprachendidaktik zwischen dem aktiven und passiven Wortschatz. Der aktive Wortschatz umfasst lexikalische Einheiten, die ein Lerner kennt und beherrscht. Dieser Wortschatz hat eine hohe Frequenz in der alltäglichen Kommunikation und ist deshalb von großer Wichtigkeit für die Verständigung. Fremdsprachenlerner sollten häufig verwendete Worteinheiten so schnell wie möglich beherrschen.

Dem passiven Wortschatz hingegen werden die Wörter und Wortgruppen zugeordnet, die mit Hilfe des bekannten Wortschatzes (z.B. durch Wortbildung) erschlossen und verstanden werden. Welche Wortschatzart vorrangig vermittelt werden sollte, hängt von der Lernergruppe ab. Jüngere Lerner und Anfänger brauchen vor allem Worteinheiten des aktiven Wortschatzes und des Grundwortschatzes.

Um die Worteinheiten und besonders ihre Bedeutung zu vermitteln, existieren verschiedene Verfahren – die sogenannten Semantisierungstechniken. Die Vermittlung kann nonverbal und verbal erfolgen.

Nonverbale Verfahren basieren auf dem Prinzip der Demonstration. Durch das Zeigen von Gegenständen (z.B. ein Buch), von Bildern und Zeichnungen sowie durch Mimik und Gestik (z.B. die Tätigkeit *Lachen*) und das Ausführen von konkreten Handlungen (z.B. die Tätigkeit *Laufen*) wird die Wortbedeutung vermittelt. Die Abbildung, der Gegenstand oder die Tätigkeit werden durch die Benennung mit dem fremdsprachigen Begriff begleitet. Bei diesen Techniken ist darauf zu achten, dass die Lerner die Abbildungen, Gegenstände oder Handlungen eindeutig identifizieren und ihnen die richtigen Wörter in ihrer Erstsprache zuordnen können. Nichtsprachliche Vorgehensweisen können nur begrenzt eingesetzt werden, da sie für die Vermittlung von abstrakten und mehrdeutigen Begriffen nicht verwendbar sind. Für Vorschulkinder sind nonverbale Verfahren besonders geeignet, da sie der Art des Lernens und der konkreten Denkweise von Kindern entsprechen. Außerdem werden die Kinder zu eigenen Handlungen bzw. zu dem Nachahmen angeregt, was die Festigung des neuen Wortschatzes begünstigt.

Verbale Techniken können einsprachig (nur mit der Fremdsprache) oder zweisprachig (mit der Fremd- und der Erstsprache) erfolgen. Bei einsprachigen Semantisierungstechniken wird die Wortbedeutung in einem typischen Kontext, durch die Herstellung eines logischen Bezugs (z.B. durch Definition, über- und untergeordnete Begriffe, Analogien und Gleichungen) oder durch den Einbezug bereits bekannter Redemittel (Synonyme, Antonyme, Ableitungen und Komposita sowie Ähnlichkeiten zwischen der Fremd- und der Erstsprache) vermittelt. (vgl. HEYD 1991)

Die zweisprachigen Verfahren arbeiten meistens mit Hilfe von Übersetzungen. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine eindeutige Zuordnung der Begriffe und sie ist zeitsparend.

Nachteile können entstehen, wenn die Worteinheiten in der Ausgangs- und in der Zielsprache nicht vollkommen identisch sind, sondern wenn sie sich nur in Teilbereichen decken. Die Gegenüberstellung von Wortpaaren in der Fremd- und in der Erstsprache, wie sie beispielsweise in Wörterbüchern vorzufinden ist, kann dazu führen, dass die lexikalischen Einheiten ohne kontextuelle und grammatische Zusammenhänge gelernt werden. Eine derartige Lernmethode ist nicht sehr effektiv, weil sie die Verwendung der Worteinheiten vernachlässigt. Bei zweisprachigen Verfahren können sprachliche Phänomene wie die sogenannten „falschen Freunde“ (brigáda – die Brigade) und wie die Paronymie, das sind ähnlich lautende Wörter, z.B. stehen – stehlen, Probleme verursachen.

Bei Vorschulkindern bieten sich vor allem nonverbale Semantisierungstechniken und die Kombination von verbalen und nonverbalen Verfahren an. Grund dafür ist die Forderung des mehrkanaligen Lernens, das zu einer langfristigen Speicherung der lexikalischen Einheiten beiträgt. Die ausschließliche Verwendung von verbalen Vorgehensweisen ist nicht zu empfehlen, da Kindergartenkinder aufgrund ihrer geringen sprachlichen Vorkenntnisse überfordert wären.

Nach der Präsentation des neuen Wortschatzes erfolgen die Wiederholung, die Übung und die Anwendung. Diese Lernabschnitte verteilen sich auf mehrere Unterrichtsphasen und -einheiten. Sie werden mit Hilfe von verschiedenen Übungen und Aktivitäten durchgeführt.

Besonders bei jüngeren Lernern ist die häufige Wiederholung der Worteinheiten und die mannigfaltigen, eigenen Erfahrungen mit dem jeweiligen Gegenstand bzw. der betreffenden Tätigkeit grundlegend für das erfolgreiche Lernen des Wortschatzes.

2.2.2.2. Didaktik der Phonetikvermittlung

Der Bereich der Phonetik basiert auf der Ausspracheschulung und beinhaltet „*alle kognitiven und motorischen Prozesse, mit denen phonetische Segmente (Laute, Lautverbindungen) und suprasegmentale oder prosodische Strukturen (Tonhöhe, Akzent, Rhythmus) der Fremdsprache hervorgebracht werden*“. (BAUSCH 1989, S. 191)

Durch das Üben von phonetischen Erscheinungen soll die Artikulationsbasis, das sind „die für jede Sprache eigentümlichen Einstellungen und Bewegungen der Sprechorgane“ (HEYD 1991, S.67), von der Ausgangssprache auf die Zielsprache umgestellt werden. Der Lernende muss lernen, „die Sprechbewegungsabläufe neu zu koordinieren“ (HEYD 1991, S.65). Bei sehr jungen Lernern kann sogar eine zweite Artikulationsbasis gebildet werden.

Das angestrebte Ziel ist eine verständliche Aussprache, bei der Fehler, die zu Kommunikationsschwierigkeiten führen könnten, vermieden werden. Als Ausgangspunkt dient die „Alltags-Aussprache der gebildeten Mittelschicht des Ziellandes“.

Neben den „jeweiligen fremdsprachlichen Lautsegmente, ihrer Variation in spezifischen Lautumgebungen (Assimilation, Elision, Schwachformen) oder Wortpositionen (Anlaut, Inlaut, Auslaut) sowie ihrer Reihung zu Lautgruppen“ eignen sich die Lernenden suprasegmentale Strukturen wie Intonation, Wort- und Satzakzent und Rhythmus an. (alle Zitate: BAUSCH 1989, S. 191)

Da sich der Lernende neue Hörgewohnheiten aneignen muss, ist bei der Schulung der Aussprache der sprachdidaktische Grundsatz „Hören vor Sprechen“ einzuhalten. Deshalb nehmen das gezielte und differenzierende Hören sowie das regelmäßige Hörtraining einen wichtigen Stellenwert im Rahmen der Phonetikvermittlung ein. Das Prinzip der Imitation spielt ebenfalls eine große Rolle. Das Nachahmen ist „die einfachste und wohl auch älteste Methode der Ausspracheschulung [...]. So äußerte sich R. ASCHAM im Jahre 1570 zu diesem Prinzip: „Alle Sprachen, neu gelernte und Muttersprachen, werden, und zwar ausschließlich, durch Nachahmung erworben. Denn wie du es gewohnt bist zu hören, so lernst du zu sprechen; wenn du niemand anderen sprechen hörst, wirst du selbst nicht sprechen; und nur wen du hörst, von dem wirst du lernen.“ (NEUNER 1993, S. 37)

Ein bewährtes Verfahren zum Einüben der Phonetik ist der sogenannte „Dreitakt“. Dabei präsentiert die Lehrperson als erstes das neue phonetische Phänomen. Zuerst geschieht dies in einem Kontext und dann isoliert. Daraufhin imitieren die Lerner die neue Erscheinung. Sie wiederholen sie zuerst im Chor und danach in kleinen Gruppen. Den nächsten Schritt stellt der Kettendialog dar, bei welchem das in einem eigenen Kontext verwendete Phänomen von einer Person zur nächsten weitergegeben wird. (vgl. PODRÁPSKÁ 2008)

Das Üben der segmentalen Aussprache erfolgt durch aneinander gereihte Wörter, z.B. Minimalpaare, oder mit kurzen Sätzen. Prosodische Elemente üben die Lerner mit Hilfe

von Sätzen. Um die Ausspracheschulung aufzulockern, können sich Reime, Zungenbrecher und Sprachspiele als nützlich erweisen.

Besonders für die Phonetikvermittlung im Kindergarten eignet sich das Prinzip der Nachahmung, d.h. das Vorsprechen und das darauffolgende Nachsprechen im Chor. Des Weiteren sollte der Rhythmus der Fremdsprache berücksichtigt und in die Ausspracheschulung integriert werden. Das kann durch den Einsatz von Körperbewegungen oder eines Instruments geschehen. Diese „Hilfsmittel“ machen den Klang der neuen Sprache und deren Rhythmus für die Kinder erlebbar, wodurch sie ein eigenes Gefühl für die Sprache entwickeln können.

2.2.2.2.1. Vergleich der tschechischen und deutschen Phonetik

Die tschechische und die deutsche Phonetik weisen eine Reihe von Unterschieden auf. Das folgende Unterkapitel beinhaltet diesbezüglich einen Vergleich ausgewählter Erscheinungen des tschechischen und deutschen Phonetiksystems.

Im suprasegmentalen Bereich unterscheiden sich beide Sprachen hinsichtlich ihrer Silbenbetonung und -reduktion, die die Aussprache stark beeinflussen. Die tschechische und die deutsche Sprache verfahren unterschiedlich im Hinblick auf starke und schwache Silben. Im Tschechischen ist der Unterschied zwischen starken und schwachen Silben gering, wohingegen in der deutschen Sprache ein großer Unterschied existiert. Des Weiteren werden in der tschechischen Sprache unbetonte Silben nicht abgeschwächt, während im Deutschen unbetonte Silben abgeschwächt werden. Die Betonung liegt im Tschechischen immer auf der ersten Silbe und sie ist nicht bedeutungsunterscheidend. Im Gegensatz dazu liegt die Betonung bei deutschen Wörtern auf der Stammsilbe und hebt somit die Semantik des Wortes hervor. Außerdem kann die Betonung im Deutschen bedeutungsunterscheidend sein.

Ein weiteres Merkmal, das die beiden Sprachen nicht gemeinsam haben, ist die Spannung bzw. Rundung der Sprechmuskulatur. Die deutsche Aussprache ist stark gespannt und gerundet. „*Das Tschechische unterscheidet nicht zwischen gespannter und ungespannter Artikulation.*“ (KOVÁŘOVÁ 2007, S.3)

Der segmentale Bereich ist ein weiteres Gebiet, auf dem sich die tschechische und die deutsche Phonetik unterscheiden. Nachfolgend wird das Vokal- und Konsonantensystem des Tschechischen und Deutschen betrachtet.

Im Allgemeinen werden die Vokale, die sogenannten *Mundöffnungslaute*, in beiden Sprachen stimmhaft artikuliert. Bei der Bildung von Vokalen spielt „*die Stelle, an der*

die Zunge die Hauptartikulation ausführt, d. h. an der eine Hebung stattfindet, und zum anderen der Grad, die Intensität dieser Hebung“, sowie „der Öffnungsgrad (also der Zahnreihenabstand) und die Lippenformung“ eine entscheidende Rolle. (alle Zitate: RAUSCH 2002, S. 24)

Bei dem Vergleich des tschechischen und des deutschen Vokalsystems stellt man fest, dass die beiden Sprachen eine unterschiedliche Anzahl von Vokalen aufweisen. Das tschechische System hat zehn Vokale und das deutsche besteht aus 17 Vokalen. Um den Vergleich zu vertiefen, empfiehlt es sich, die schematischen Darstellungen der Vokalbildung gegenüber zu stellen. Das Tschechische verfügt über ein Vokaldreieck, während die Vokalbildung im Deutschen mit einem Vokalviereck veranschaulicht wird.

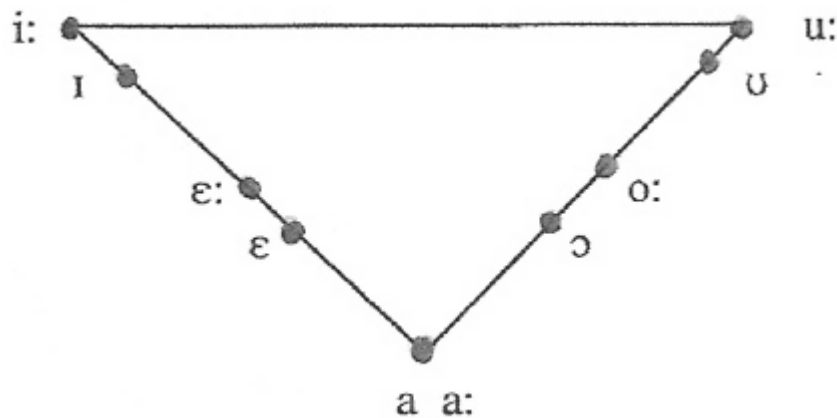


Abb.1: Vokaldreieck (KOVÁŘOVÁ 2007, S.4)

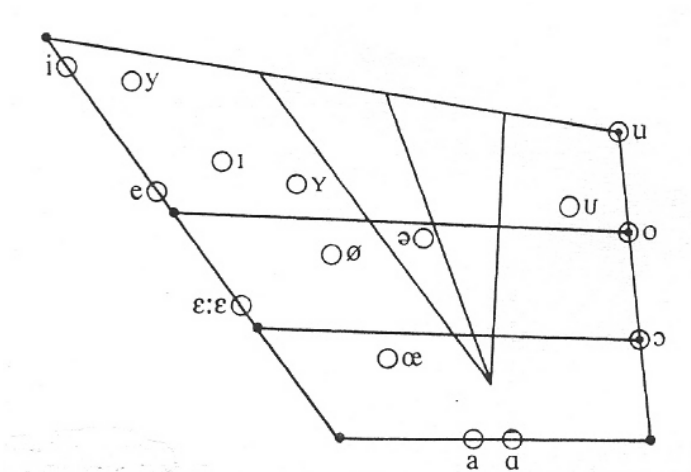


Abb.2: Vokalviereck (RAUSCH 2002, S. 26)

Wie aus den Abbildungen hervorgeht, haben beide Sprachen Vokale, die übereinstimmen (z.B. [aː]) und Vokale, die es in der jeweils anderen Sprache nicht gibt (z.B. [øː] existiert nur im Deutschen).

In beiden Sprachen wird zwischen langen und kurzen Vokalen unterschieden. Im Deutschen kommt die Differenzierung zwischen gespannten und ungespannten Vokalen hinzu. Aus diesen zwei Merkmalen (Spannung und Länge) ergeben sich die beiden Vokalgruppen *gespannt-lang* und *ungespannt-kurz*. Zu den gespannt-langen Vokalen gehören [iː], [yː], [uː], [eː], [øː], [oː] sowie [aː]. Die Laute [ɪ], [ʏ], [ʊ], [ɛ], [œ], [ɔ] und [a] werden den ungespannt-kurzen Vokalen zugeordnet. Eine weitere Vokalgruppe stellen die Diphthonge dar. Die deutsche Sprache besitzt drei Diphthonge: [aɪ], [aʊ] sowie [ɔʏ]. Als vokalische Sonderformen gelten die reduzierten Laute [ə] und [ɐ] sowie das lange ungespannte *e* [ɛː].

Typisch für die Artikulation im Deutschen ist die Reduktion von Phonemen im Ablaut. Dies betrifft vor allem die Endsilbe „-er“, die durch das vokalisierte *r* [ɐ] ersetzt wird, sowie die Silbe „-en“, bei der das *e* ausgelassen wird. (vgl. HEYD 1991)

Die tschechische Sprache hingegen reduziert die Vokale am Wortende bis auf einige Ausnahmen nicht.

Beide Sprachen verfügen über eine reichhaltige Vielfalt von Konsonanten, wobei das Tschechische eine größere Anzahl aufweist als die deutsche Sprache. Im Gegensatz zu den Vokalen handelt es sich bei Konsonanten nicht um Mundöffnungslaute, sondern vor allem um Verschluss-, Reibe- und Nasallaute. Entsprechend der Art und des Ortes der Lautbildung werden die Konsonanten in verschiedene Kategorien eingeteilt. Den Verschlusslauten werden [p] und [b] (bilabiale Verschlusslaute), [t] und [d] (alveolare Verschlusslaute) sowie [k] und [g] (velare Verschlusslaute) zugeordnet. Die Laute [f] und [v] (labio-dental), [s] und [z] (alveolar), [ʃ] und [ʒ] (präpalatal-koronal), [ç] und [j] (präpalatal-dorsal), [x] (postdorsal-velar) sowie [h] (glottal) werden als Reibelaute kategorisiert. Zu der Gruppe der Affrikate gehören [ts], [tʃ], [dʒ] und [pf]. Bei den Lauten [m], [n] und [ŋ] handelt es sich um Nasallaute. (vgl. RAUSCH 2002)

Beim Vergleich der Konsonantensysteme beider Sprachen wird deutlich, dass Verschlusslaute wie *d'*, *t'* und *ň* im Tschechischen, aber nicht in der deutschen Sprache existieren. Auch der Konsonant *ř* ist im Deutschen unbekannt.

Ein wesentlicher Unterschied besteht in der Aussprache der Verschlusslaute [p] - [b], [t] - [d] und [k] - [g]. Im Tschechischen wie im Deutschen werden diese Laute stimmlos bzw. stimmhaft artikuliert. Bei der deutschen Aussprache kommt außerdem der Gegensatz *gespannt* – *ungespannt* sowie die Behauchung (Aspiration) hinzu. Die Nasale [m],[n] und [ŋ] sowie der Laut [l] werden stimmhaft ausgesprochen. (vgl. HEYD 1991)

Die tschechische Sprache kennt nur einen [x] – Laut, wohingegen es im Deutschen zwei gibt – den *ich*-Laut [ç] und den *ach*-Laut [x]. Das tschechische [x] ähnelt dem deutschen *ach*-Laut.

Im Tschechischen wird das *r* immer mit einem *Zungenspitzen-r* artikuliert. In der deutschen Sprache gibt es für die Aussprache dieses Konsonanten mehrere Möglichkeiten: das *Zungenspitzen-r*, das *Zäpfchen-r*, das frikative *r* und das vokalisierte *r*. (vgl. KOVÁŘOVÁ 2007)

Ein wichtiges Merkmal, das die deutsche Aussprache von der tschechischen unterscheidet, ist die Auslautverhärtung. Dieser Terminus bedeutet, dass „*ein Stimmhaftigkeit signalisierendes Graphem b d g v s [...] im finalen Bereich einer (graphischen) Silbe als stimmlose Fortis (stimmlos mit großer Artikulationsenergie) [p t k f s] artikuliert*“ wird (RAUSCH 2002, S. 112). Beispielsweise wird der letzte Laut des Wortes *Tag* mit einem gespannten, stimmlosen [k] realisiert.

2.2.2.2.2. Phonetische Schwierigkeiten für tschechische Muttersprachler

In diesem Teilkapitel werden phonetische Phänomene, die für tschechischsprachige Deutsch-Lerner oftmals problematisch sind, thematisiert. Die Betrachtung dieser Schwierigkeiten stellt eine wichtige Ausgangsbasis für den praktischen Teil dieser Diplomarbeit, der u.a. phonetische Abweichungen untersucht, dar.

Viele phonetische Abweichungen und Fehler lassen sich auf Interferenzen aus der Erstsprache zurückführen. RAUSCH zufolge haben sich „*bei der muttersprachlichen Sprachaneignung Hörprinzipien ausgebildet, die bestimmte Merkmale von Lauten als relevant, andere als irrelevant werten. Dieses Relevanzprinzip lässt sich beim Erlernen einer Zielsprache nicht einfach umkodieren. Es steht im Hintergrund und wertet demzufolge auch die am Ohr ankommenden zielsprachlichen Schallfolgen in muttersprachlicher Weise*“ (RAUSCH 2002, S.48). Dieser Prozess führt dazu, dass ähnliche fremdsprachliche Laute als identisch gewertet werden. Demzufolge spricht der

Lernende bei der selbstständigen Artikulation den ähnlichen Laut wie das Phonem seiner Muttersprache aus, was eine Abweichung bedeutet. RAUSCH folgert aus diesem Sachverhalt, dass phonetische Phänomene, die sich in größerem Maße von der Erstsprache unterscheiden, leichter erlernt werden als fremdsprachliche Laute, die der Erstsprache ähnlich sind. (vgl. RAUSCH 2002).

Für tschechische Deutsch-Lerner ist laut KOVÁŘOVÁ (2007) besonders die Artikulation der langen geschlossenen Vokale [e:] und [o:], der langen und kurzen Umlaute *ü* [y:\y] und *ö* [ø:\œ], des reduzierten Vokals Schwa [ə] sowie des vokalisierten *r* [ɐ] schwierig. (vgl. KOVÁŘOVÁ 2007)

Des Weiteren erweisen sich die deutschen Diphthonge als problematisch. Der Grund dafür ist, dass im Tschechischen die in Fremdwörtern vorkommenden Diphthonge (Bsp. *eu* [ɔʏ]) als einzelne Vokale (Bsp. [ɛ] und [ʊ]) artikuliert werden.

Bei Konsonanten machen tschechische Muttersprachler häufig Fehler bei der Artikulation der Explosive [p], [t] und [k]. Wenn sie diese Laute ungespannt und unbehaucht aussprechen, hört ein deutscher Sprecher [b], [d] und [g]. Neben der erhöhten Spannung der Sprechmuskeln sollte auch die Behauchung geübt werden, die es in der tschechischen Phonetik nicht gibt. Geeignet sind dafür Sprachübungen mit Minimalpaaren, z.B. packen - backen.

Tschechische Lerner haben oft Probleme mit der Artikulation des Lautes [ŋ]. „Durch die orthographische Wiedergabe des velaren [ŋ] mit <ng> werden die Lerner dazu verleitet, dass sie hinter dem velaren [ŋ] noch ein [k] bzw. [g] aussprechen.“

(KOVÁŘOVÁ 2007, S. 6)

Die Unterscheidung in der Aussprache des *ich*-Lautes und des *ach*-Lautes kann für tschechische Muttersprachler schwierig sein, weil sie den Unterschied zwischen diesen beiden Lauten oft nicht hören.

„Das stimmlose [h] muss eingeübt werden, da das [h] im Tschechischen immer stimmhaft ist und sogar den stimmhaften Gegensatz zu dem stimmlosen [x] bildet.“

(KOVÁŘOVÁ 2007, S. 6)

Der Konsonant *r* bereitet weniger Probleme, da das tschechische *Zungenspitzen-r* im Deutschen in den meisten Fällen akzeptabel ist. Vielen Lernern fällt jedoch die Artikulation des vokalisierten *r* im Wort- und Silbenauslaut schwer.

Die unterschiedliche Silbenbetonung in den beiden Sprachen kann bei einer Übertragung auf die jeweils andere Sprache zu einer falschen Betonung führen, die in

der Alltagskommunikation möglicherweise Missverständnisse verursacht. Da die Betonung im Deutschen bedeutungsunterscheidend sein kann, resultiert eine falsche Betonung in einem anderen Wort.

Aufgrund der unterschiedlichen Assimilation kann es ebenfalls zu Aussprache Fehlern bei tschechischen Deutschlernenden kommen. „*Im Tschechischen gibt es die sog. regressive Assimilation, d.h. der zweite, nachfolgende Konsonant beeinflusst den vorangehenden. Im Deutschen ist die Assimilation der Stimmhaftigkeit progressiv: Der erste Laut beeinflusst den nachfolgenden.*“ (KOVÁŘOVÁ 2007, S. 7) Die Differenz bezüglich der Assimilation kann bei zwei aufeinanderfolgenden Konsonanten zu der stimmhaften Aussprache beider Konsonanten führen (Bsp.: [daz bu:x]). Korrekt wäre jedoch die Artikulation eines stimmlosen Konsonanten, auf den ein stimmhafter folgt (Bsp.: [das bu:x]).

Im Allgemeinen sind viele phonetische Fehler auf den Transfer von der tschechischen auf die deutsche Aussprache zurückzuführen. Laut WODE sind „*Lautsysteme sehr anfällig für Transfer*“ (WODE 1993, S. 205). Dabei erfolgt der Transfer systematisch und betrifft alle Bereiche des jeweiligen Lautsystems.

2.2.3. Leistungsbewertung und Fehlerkorrektur

Die Einschätzung seiner Leistung und seines Lernfortschritts ist für jeden Lerner eine Angelegenheit von größter Wichtigkeit. Schon im frühen Fremdsprachenunterricht spielt die Leistungsbewertung eine Rolle. Hierbei muss beachtet werden, dass die Einschätzung des Lernfortschritts nicht die angstfreie, positive Atmosphäre stört bzw. zu Hemmungen bei den Kindern führt. Deshalb fordern die NÜRNBERGER EMPFEHLUNGEN (1997), dass „*der Lernfortschritt des Kindes eher festgestellt als bewertet werden*“ soll.

Bei der Feststellung der Fortschritte ist die gesamte Entwicklung des jeweiligen Kindes einzubeziehen. Das bedeutet, dass die Lehrperson auch die kognitiven, kreativen und sozialen Fähigkeiten beobachtet und bei seiner Einschätzung des sprachlichen Fortschritts berücksichtigt.

Die Leistungsfeststellung soll helfen, vorhandene Hemmungen zu beseitigen und ein differenziertes Lernen zu ermöglichen. Keines der Kinder soll bei der Aneignung der Fremdsprache überfordert werden, sondern sich mit seinen individuellen Fähigkeiten einbringen können. Das heißt, dass der Sprachmittler jedes Kind als Persönlichkeit

betrachten und dass er akzeptieren sollte, wenn ein Kind weniger spricht als ein anderes. Auf keinen Fall sollte er versuchen, sprechscheue bzw. ruhige Kinder zum Sprechen zu zwingen. Stattdessen sollte er diesen Kindern Zeit geben, beobachten und immer wieder Situationen schaffen, die das Kind zum Sprechen anregen. Außerdem ist sicherzustellen, dass schüchterne Kinder nicht aus der Lerngruppe ausgeschlossen werden.

Wenn Kinder nicht sofort sprechen, bedeutet das nicht, dass diese Kinder nichts bzw. weniger lernen als Kinder, die sprachlich aktiver sind. Ruhige Kinder lernen vorrangig passiv und beginnen erst nach einiger Zeit die Fremdsprache aktiv zu gebrauchen. Erfahrungen von Kindergärtnerinnen zeigen, dass *„sprechscheue und ruhige Kinder oft über Gespräche mit Puppen, Tieren, u.a. ihre Zurückhaltung aufgeben und sprachlich aktiv werden“* (JAMPERT 2002, S. 139f).

Bei der Einschätzung von Lernfortschritten sollte unbedingt berücksichtigt werden, dass jeder Lernprozess ein langfristiger Vorgang ist. Das bedeutet, dass Lernerfolge erst nach einiger Zeit sichtbar und feststellbar sind.

Die Leistungsbewertung bzw. -feststellung bezieht sich *„nicht nur auf die Lernfortschritte des Kindes, sondern auch auf den Unterricht selbst“* (NÜRNBERGER EMPFEHLUNGEN 1997). Ein wichtiges Instrument für die Bewertung des Fremdsprachenunterrichts stellt die regelmäßige Reflexion des Sprachmittlers dar. Die Reflexion ermöglicht ein relativ objektives Betrachten des eigenen Unterrichts. Dieses Verfahren hilft über die Unterrichtseinheit und das eigene Lehrverhalten nachzudenken und eventuell Mängel aufzudecken. Als Folge können diese Mängel in den darauffolgenden Unterrichtseinheiten beseitigt und somit der Unterricht verbessert werden.

Bei der Einschätzung des Lernfortschritts spielt auch die Betrachtung und Korrekturweise von Fehlern eine Rolle. Im traditionellen Fremdsprachenunterricht ist die formale Korrektheit der sprachlichen Äußerung von Anfang an eines der obersten Ziele. Deshalb muss jeder Fehler korrigiert werden. Diese Vorgehensweise führt zu einer tendenziell negativen Betrachtungsweise von Fehlern.

Im modernen und besonders im frühen Fremdsprachenunterricht ist eine negative Wertung von Fehlern unerwünscht, da sich eine derartige Auffassung hemmend auf den Lernerfolg auswirken kann. Die Spracherwerbsforschung geht davon aus, dass Fehler ein natürlicher Bestandteil der Sprachaneignung sind. Sie sollten deshalb als Lernfortschritt akzeptiert werden. Die Fremdsprachenlerner sollten wissen, dass sie bei ihrem Lernprozess zwangsläufig Fehler machen und dass sie diese auch machen dürfen.

Kein Lerner sollte wegen eines Fehlers bloßgestellt werden. Das hätte sehr negative Auswirkungen auf den Lernerfolg und die Einstellung zum Lernen.

Des Weiteren sollten die Erzieherinnen und Sprachmittler darauf achten, dass sie nicht in der Gegenwart eines Kindes *„über seine sprachlichen Schwierigkeiten sprechen und es nicht mit anderen Kindern vergleichen“* (BRÜGGE 2007, S. 78). Stattdessen sollten die Erwachsenen das Selbstvertrauen der Kinder durch Lob und Anerkennung stärken. Die Art der Fehlerkorrektur kann den Lernfortschritt fördernd oder hemmend beeinflussen.

Wenn möglich sollte der Lerner seine Fehler selbst korrigieren. Dies ist im Vorschulalter kaum realisierbar, weshalb dem Sprachmittler die verantwortungsvolle Aufgabe zukommt, die Fehler der Kinder angemessen zu berichtigen. Zusätzlich muss das kindliche Verständnis für Fehler und Korrekturen berücksichtigt werden, denn *„eine Korrektur kann nur wirksam werden, wenn sie dem jeweiligen Wissen des Lerners angepasst ist“* (KLEIN 1992, S. 170).

Bei der Fehlerkorrektur ist eine indirekte Korrekturweise (korrigierende Rückmeldung) zu empfehlen. Dabei berichtet die Lehrperson den Fehler, in dem sie die richtige Form wiederholt. Die mangelhafte Äußerung des Lerners sollte jedoch nicht wiederholt werden, um zu verhindern, dass sich die Lernenden das fehlerhafte Sprachmuster einprägen. Nach der korrigierenden Rückmeldung wird die Aktivität fortgesetzt.

2.3. Grundsätze des vorschulischen Fremdsprachenunterrichts

Dieses Kapitel stellt den Abschluss des theoretischen Teils dieser Diplomarbeit dar. Es gibt einen Überblick über die in den vorangegangenen Kapiteln gewonnenen Erkenntnisse. Außerdem werden wesentliche Prinzipien des frühen Fremdsprachenunterrichts zusammengefasst.

Ein wesentlicher Grundsatz des Fremdsprachenunterrichts im Kindergarten ist seine Lernerzentriertheit. Das bedeutet, dass die Voraussetzungen und Fähigkeiten der Kinder sowie ihre Interessen bei der Planung und Durchführung der Sprachvermittlung zu berücksichtigen sind. Außerdem sollen die Kinder als individuelle Persönlichkeiten und gleichberechtigte Kommunikationspartner behandelt werden.

Ein wichtiges Ziel des frühen Fremdsprachenunterrichts stellt die positive Einstellung der Kinder zu der Fremdsprache und zu ihrer Aneignung dar. Um dieses Ziel zu erreichen, ist eine angenehme und angstfreie Lernatmosphäre unbedingt notwendig. Alle Kinder sollen sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten in den Sprachunterricht einbringen und Lernerfolge erleben können. Auf keinen Fall sollen Hemmungen und Ängste entstehen, die die zukünftige Lernbiografie der Kinder negativ beeinflussen könnte.

Weitere Aspekte, die die Lernatmosphäre beeinflussen, stellen die Einschätzung von Lernfortschritten und die Fehlerkorrektur dar. Statt einer Bewertung ist das wertungsfreie Feststellen von Fortschritten und eine indirekte Fehlerkorrektur zu empfehlen. Eine derartige Verfahrensweise soll verhindern, dass die Kinder beim Lernen einem zu großen Druck ausgesetzt sind.

Bei der Auswahl von wirkungsvollen Methoden wird auf die Ansätze verschiedener fremdsprachendidaktischer Methodenkonzepte zurückgegriffen, wobei die direkte Methode zahlreiche geeignete Ansätze liefert.

Der Lernprozess sollte in realitätsnahen Situationen und Kontexten stattfinden, so dass *„die Kinder die Vorgänge schon aufgrund der Situation verstehen“* und folglich *„ihr situatives Verständnis nutzen können, um die Bedeutung der sprachlichen Ausdrucksmittel zu erschließen“* (WODE 2007, S. 14).

Einen wichtigen Stellenwert nimmt der Grundsatz der Anschaulichkeit ein. Eine anschauliche Sprachvermittlung bedeutet, dass die Lehrperson die Fremdsprache anhand von konkreten Gegenständen und Tätigkeiten sowie mit Hilfe von Bildern und anderen Materialien vermittelt. Somit können die Kinder die Sprache über mehrere Sinneskanäle wahrnehmen, d.h. es findet ein mehrkanaliges Lernen statt.

Im vorschulischen Sprachunterricht wird besonderen Wert auf die Vermittlung der gesprochenen Sprache gelegt, die sich die Kinder durch Zuhören und Imitieren aneignen. Deshalb kommt der Nachahmung eine bedeutende Funktion zu, was sie im Rahmen der frühzeitigen Sprachvermittlung zu einem unentbehrlichen Prinzip macht. Da die gesprochene Sprache im Vordergrund steht, spielen die Fertigkeiten „Hörverstehen“ und „Sprechen“ sowie die Teilkompetenzen „Wortschatz“ und „Phonetik“ eine wichtige Rolle. Auch bei der Entwicklung dieser Fertigkeiten und Teilkompetenzen kommen die Prinzipien des mehrkanaligen Lernens, der Anschaulichkeit, der Nachahmung und der Lernerzentriertheit zum Tragen. Der Schwierigkeitsgrad und die Länge der Hörtexte sollte den kindlichen Sprachkenntnissen und Fähigkeiten angepasst sein. Im frühen Fremdsprachenunterricht empfiehlt sich vor allem das variationslose Sprechen, da es der mechanischen Speicherung und Wiedergabe von Informationen, wie sie für Vorschulkinder typisch ist, entspricht.

Bei der Wortschatzvermittlung ist es wirkungsvoll, nonverbale Semantisierungstechniken bzw. eine Kombination von verbalen und nonverbalen Verfahren zu verwenden. Eine derartige Vorgehensweise ist die Grundlage für das mehrkanalige Lernen.

In der Phonetik spielt der Grundsatz der Nachahmung eine wesentliche Rolle. Bei Nachsprechübungen im Chor und in kleinen Gruppen wird dieses Prinzip ständig angewendet.

Sprechübungen können beispielsweise durch Körperbewegungen begleitet werden, so dass der Rhythmus der Fremdsprache für die Kinder fühlbar wird. Solche Übungen unterstützen die Entwicklung des Sprachgefühls und erleichtern das Lernen, weil sie auf verschiedenen Sinneseindrücken basieren.

Wiederholung ist ein weiterer Grundsatz des vorschulischen Sprachunterrichts. Dieses Prinzip bezieht sich dabei nicht nur auf das Wiederholen von Lerninhalten, sondern auch auf sprachlich kommentierte Handlungen, die durch ihre Häufigkeit zu Ritualen werden. Dabei handelt es sich um „*sich täglich wiederholenden Aktivitäten*“, die „*repetitiv und damit formelhaft mit den entsprechenden sprachlichen Wendungen begleitet werden*“ (WODE 2007, S. 14). Diese wiederkehrenden Tätigkeiten bilden einen Rahmen und erleichtern den Kindern die Orientierung im Unterrichtsgeschehen. Wichtige Elemente im frühen Fremdsprachenunterricht sind Spiel, Bewegung und Musik.

Spiele regen die Kinder zum eigenständigen Gebrauch der Sprache und zum (sprachlichen) Handeln an. Des Weiteren können mit Spielaktivitäten sprachliche Phänomene auf eine abwechslungsreiche Art und Weise wiederholt werden.

Kinderlieder, Reime und Verse sind hervorragende Texte, um die Melodie und den Rhythmus der Fremdsprache sowie ihre Intonation zu üben. Außerdem können sie mit Bewegung verbunden werden, was die Entwicklung des Sprachgefühls unterstützt und ein mehrkanaliges Lernen ermöglicht.

Für den vorschulischen Sprachunterricht ist eine reichhaltige Sammlung von Materialien und Hilfsmitteln (Bilder, Objekte, Handpuppen, Spiele, Karten, Tonaufnahmen, usw.) unverzichtbar. Bei der Sprachvermittlung sollte das, was die Kinder umgibt und womit sie sich beschäftigen, einbezogen werden.

Bei der Planung und Durchführung des Sprachunterrichts ist zu berücksichtigen, dass sich die Aneignung einer Sprache nicht von allein vollzieht. Deshalb ist eine kontinuierliche Motivation der Kinder notwendig. Diese Motivation kann beispielsweise durch interessante und abwechslungsreiche Aktivitäten erzielt werden.

Ein für den frühen Fremdsprachenunterricht geeigneter Sprachmittler sollte eine fachliche Ausbildung im Bereich der Vorschulpädagogik und der Fremdsprache, sprachdidaktisch sowie sprachwissenschaftlich, absolviert haben. Das Lehrverhalten und der sprachliche Input müssen den Vorschulkindern angepasst werden. Da die Lehrperson die zentrale Funktion eines Sprachmodells erfüllt, sollten die Kenntnisse der Fremdsprache auf einem muttersprachlichen Niveau sein. Der Sprachmittler sollte häufig nonverbale Kommunikationsmittel gebrauchen und paraverbale Mittel bewusst einsetzen. Durch diese Kommunikationsmittel unterstützt die Lehrperson das mehrkanalige Lernen der Kinder.

Ein Grundsatz der vorschulischen Sprachvermittlung ist der überwiegend einsprachige Unterricht, in dem die Fremdsprache als Unterrichtssprache verwendet wird. Das Prinzip „eine Person – eine Sprache“ sollte gewahrt bleiben und der Sprachmittler sollte fast ausschließlich mit den Kindern auf Deutsch kommunizieren. Die Muttersprache Tschechisch sollte jedoch nicht vollkommen ausgeschlossen werden, sondern kann bei Bedarf, z.B. bei wichtigen Ankündigungen, eingesetzt werden. Durch diesen realitätsnahen Umgang mit der Muttersprache stellt es kein Problem dar, wenn Kinder auf deutsche Aufforderungen mit Tschechisch reagieren.

3. Untersuchung des Lernerfolgs

In diesem Kapitel wird der Lernerfolg der Vorschulkinder anhand von ausgewählten Schwerpunkten analysiert. Die Untersuchung erfolgte im Rahmen des Sprachprojekts „*Hrajeme si s němčinou*“ (,Wir spielen mit Deutsch'), bei dem die Autorin selbst als Sprachmittlerin tätig war.

3.1. Projekt „*Hrajeme si s němčinou*“

Das Sprachprojekt „*Hrajeme si s němčinou*“ findet seit März 2008 in der Kindertagesstätte „*Klášteří*“ in Liberec (Tschechische Republik) statt.

Das Fremdsprachenprojekt wurde von Frau Dr. Podrápská (Leiterin des Lehrstuhls für Germanistik an der Technischen Universität Liberec) und von Frau Halberstadtová (Leiterin des Kindergartens „*Klášteří*“) initiiert. Finanzielle Unterstützung erhält dieses Projekt durch die Stadt Liberec.

Das Projekt „*Hrajeme si s němčinou*“ setzt sich folgende Ziele:

Die Kinder sollen auf spielerische und kindgerechte Weise mit der Sprache ihrer deutschen Nachbarn in Kontakt kommen und sie sich in natürlichen Situationen aneignen. Im Rahmen des Projekts sollen die Lernenden eine positive Beziehung zur deutschen Sprache und Kultur sowie zum Lernen von Fremdsprachen entwickeln. Somit würde eine wesentliche Grundlage für das weitere Sprachenlernen bei den Kindern gelegt werden.

Ein weiteres Ziel stellt die praktische Umsetzung der in Kapitel 2 erläuterten Prinzipien dar. Besonderes Augenmerk wird auf eine weitestgehend akzentfreie Aussprache gelegt. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich Kinder die phonetische Seite einer Fremdsprache leichter aneignen als Erwachsene, da der Filter der Muttersprache in einem geringeren Maße als bei älteren Lernern ausgeprägt ist.

Die Projektleiterinnen haben einen sechs- bis siebenmonatigen „Sprachkurs“ konzipiert, der sich an Vorschulkinder wendet. Der Unterricht wird einmal wöchentlich erteilt, wobei eine Unterrichtseinheit zwischen 20 und 30 Minuten dauert. Für die Sprachvermittlung stellt der Kindergarten einen separaten Raum und technische Geräte, z.B. einen CD-Player, zur Verfügung.

Die Lehrperson ist eine externe Lektorin, die deutsche Muttersprachlerin ist. Sie verfügt über grundlegende tschechische Sprachkenntnisse und eine pädagogische Ausbildung.

3.2. Ablauf der Unterrichtseinheiten

Ein sorgfältig geplanter und vorbereiteter Ablauf trägt wesentlich zu dem Gelingen des Sprachunterrichts und zu einem erfolgreichen Lernfortschritt bei. Nachfolgend wird die Grundstruktur der Unterrichtseinheiten vorgestellt und ihre Umsetzung an einem konkreten Beispiel illustriert.

3.2.1. Unterrichtsstruktur

Eine Unterrichtseinheit beinhaltet verschiedene Phasen, die in einer bestimmten Reihenfolge angeordnet werden. Für den frühen Fremdsprachenunterricht hat sich folgendes Grundmuster bewährt:

1. Einstieg/Einstimmung (u.a. Begrüßung, Wiederholung, Motivation und phonetische Einstimmung)
2. Präsentation der neuen Erscheinungen (z.B. Wortschatz)
3. Einübung (Integration der neuen Elemente in das Vorwissen der Schüler durch verschiedene Übungen und Aktivitäten sowie Sozialformen)
4. Wiederholung (z.B. durch Lieder und Spiele)
5. Stundenschluss (Lob, Verabschiedung)

(vgl. MEYER 1993)

Diese Struktur dient als grober Ablaufplan, der den aktuellen Gegebenheiten und Bedürfnissen angepasst wird. Je nach dem Schwerpunkt der Unterrichtseinheit wird die Dauer der verschiedenen Schritte festgelegt.

3.2.2. Beispiel einer Unterrichtseinheit

Das folgende Beispiel dient als Muster, an dem die konkrete Umsetzung der oben aufgeführten Unterrichtsphasen verdeutlicht werden soll.

Unterrichtseinheit vom 09.11.2010

Sprachliche Lernziele:

Präsentation und Einüben des Wortschatzes zum Thema „Familie“, Einüben der Phonetik der neuen Wörter

Kommunikative Lernziele:

gelenktes Sprechen und Singen; Die Kinder können sich begrüßen, verabschieden und bedanken. Die Kinder singen Kinderlieder und führen bestimmte Bewegungen dazu aus.

Ablauf:

Zeit	Schritt	Sprachmittler:	Kinder:	Fertigkeit/Teilkompetenz, Medien, Anmerkungen
9.00	Einstieg	<i>Guten Tag, Kinder! Wir singen das Hallo-Lied.</i>	<i>Guten Tag. / Hallo.</i> Die Kinder singen mit.	gelenktes Sprechen CD und CD-Player
9.05	Präsentation	<i>Heute habe ich viele Bilder mitgebracht. Wir schauen uns die Bilder an. S. zeigt ein Bild. Das ist eine Familie. Sprecht nach!</i> <i>S. zeigt weitere Bilder. Das ist Mutti/Vati/der Bruder/ die Schwester/Oma/Opa.</i>	Die Kinder wiederholen: <i>Das ist eine Familie. / Eine Familie.</i> <i>Das ist Mutti./Mutti.</i> usw.	Präsentation des neuen Wortschatzes, Einüben der Phonetik Präsentation mit Bildkarten ,der Bruder‘ und ,die Schwester‘ häufiger wiederholen
9.10	Einübung	<i>Jeder bekommt ein Arbeitsblatt. Anna, hier ist ein Blatt für dich. Bitte!</i> S. verteilt die Arbeitsblätter. Dabei wird „bitte“ und „danke“ geübt. <i>Zeigt mir Oma! Wo ist Vati?</i> usw.	Danke. Die Kinder zeigen auf ihrem Arbeitsblatt die genannten Personen und sprechen das neue Wort nach. <i>Oma Vati</i> usw.	Einüben des Wortschatzes bzw. der Wortbedeutung Arbeitsblatt
9.15	Wiederholung	<i>Jetzt zeige ich euch meine Familie.</i> S. zeigt Fingerpuppen. <i>Wer ist das?</i> S. sagt folgendes Gedicht und zeigt dabei die entsprechenden Puppen: <i>Ich heiße Fritz. Unser Hund heißt Spitz. Vati heißt Vati. Mutti heißt Mutti. Meine Schwester heißt Ottilie. Das ist meine ganze Familie.</i> Sprecht mir nach: Ich heiße Fritz. ... <i>S. spricht das Gedicht satzweise vor.</i>	<i>Das ist Mutti. / Mutti.</i> <i>Das ist ... usw.</i> Die Kinder hören zu. <i>Ich heiße Fritz. ...</i> Die Kinder sprechen nach.	Wiederholung des Wortschatzes Einüben der Phonetik Fingerpuppen
9.20	Stunden-Schluss Verabschiedung	Wir singen ein Lied: „Zeigt her eure Füße“ (siehe Anhang) <i>Das habt ihr gut gemacht. Prima!</i> <i>Auf Wiedersehen, Kinder!</i>	Die Kinder singen und bewegen sich mit. <i>Auf Wiedersehen! Tschüß, Benni!</i>	gelenktes Sprechen Handpuppe „Benni“

3.2.3. Fremdsprachendidaktischer Kommentar zu dem Unterrichtsbeispiel

Bei der angeführten Unterrichtsplanung wird die praktische Umsetzung der in Kapitel 2 geforderten Grundsätze zur frühen Sprachvermittlung offensichtlich.

Die Aktivitäten sind kindgerecht ausgerichtet und viele von ihnen enthalten spielerische Elemente. In der Unterrichtseinheit spielen Reime, Musik und Bewegung eine wichtige Rolle.

Besonders bei der Einübung der Phonetik kommt das Prinzip der Imitation zum Tragen. Dieses Verfahren ist hervorragend für Vorschulkinder geeignet, weil sie es auch bei ihrem Erstspracherwerb, der in diesem Alter noch nicht abgeschlossen ist, verwenden. In den Lerngruppen der vorhergehenden Jahre wurde die Erfahrung gemacht, dass die Substantive ‚der Bruder‘ und ‚die Schwester‘ für viele Kinder schwierige Laute enthalten. Deshalb werden diese Lexeme bei der Einführung häufiger wiederholt und in Teilschritten eingeübt. Dabei wird wie folgt verfahren:

Die Lehrperson sagt einen vollständigen Satz. Dann wiederholt sie das neue Wort: *‚Das ist der Bruder. Der Bruder.‘* [de:ɐ 'bru:ðɐ]

Daraufhin sprechen die Kinder nach: [de:ɐ 'bru:ðɐ]

Die Lehrperson zerlegt das Substantiv in Silben: ['bru:]

Die Kinder sprechen nach: ['bru:]

Die Lehrperson zerlegt das Wort in Silben: [dɐ]

Die Kinder sprechen nach: [dɐ]

Am Ende spricht die Lehrperson das Wort vollständig vor und die Kinder sprechen es nach: [de:ɐ 'bru:ðɐ]

Der Grundsatz der Wiederholung wird besonders hinsichtlich der Wortschatzvermittlung realisiert. Der neue Wortschatz wird häufig und durch verschiedene Aktivitäten wiederholt, um die dauerhafte Speicherung der Wörter zu unterstützen. Außerdem wird bei den meisten Aktivitäten optisches Anschauungsmaterial (Bildkarten, Arbeitsblatt, Fingerpuppen) eingesetzt, um bei den Kindern das mehrkanalige Lernen anzuregen und zu fördern.

Die Unterrichtseinheit erfüllt die Forderung nach häufiger Abwechslung. Die Aktivitäten wechseln hinsichtlich ihrer Art sowie der eingesetzten Medien und sind von relativ kurzer Dauer.

Ein weiteres Merkmal stellt die Verwendung der Fremdsprache dar. Aus der Unterrichtsvorbereitung geht hervor, dass die Sprache in natürlichen und für die Kinder sinnvollen Kontexten gebraucht wird.

Die Begrüßung und die Verabschiedung als Rituale geben der Unterrichtseinheit einen Rahmen, der die notwendige Abgrenzung zwischen der Erstsprache und der Fremdsprache darstellt.

3.3. Empirische Untersuchung des Lernerfolgs

Ziel dieser Untersuchung ist es, den Lernfortschritt der Teilnehmer an dem Sprachprojekt „*Hrajeme si s němčinou*“ festzustellen. Die Untersuchung fand im April 2010 statt. Hierbei wurde die Sprachaneignung von zwei Lerngruppen mit acht bzw. sieben Kindern dokumentiert, analysiert und ausgewertet. Alle Teilnehmer des Sprachunterrichts waren fünf- bis siebenjährige Vorschulkinder, deren Erstsprache Tschechisch ist. Bei keinem der Kinder lagen Anzeichen für eine gestörte sprachliche Entwicklung vor, so dass Sprachfehler in der Erstsprache oder eine eingeschränkte Hörfähigkeit als Ursachen für Fehler in der Fremdsprache ausgeschlossen werden konnten. Aufgrund dieser gemeinsamen Merkmale handelt es sich bei den Testpersonen um eine homogene Gruppe.

Neben der Dokumentation des erreichten Lernzustandes der Kinder sollen aus den Untersuchungsergebnissen Empfehlungen und Probleme des frühen Fremdsprachenunterrichts abgeleitet werden.

3.3.1. Methoden und Kriterien der Untersuchung

Der Lernerfolg der Kinder wird anhand der Teilkompetenzen *Wortschatz* und *Phonetik* untersucht.

Grundlage der Untersuchung sind vorbereitete Tests, die eine Bestandsaufnahme nach 23 Unterrichtseinheiten darstellen. Im Rahmen der Untersuchung wurden die sprachlichen Äußerungen der Kinder mit einem Diktiergerät dokumentiert und Anmerkungen schriftlich fixiert. Die Protokollierung erfolgte während bzw. sofort nach dem Test. Für die Transkription der Sprecheräußerungen wurden die international anerkannten Transkriptionszeichen der Organisation *International Phonetic Association* verwendet. (ausführliche Informationen dazu: RAUSCH 2002, S.38ff)

Eine wesentliche Bedingung für diese Untersuchung war das Natürlichkeitskriterium. Das bedeutet, dass die Kinder von der besonderen Testsituation nichts merken sollten. Somit sollte vermieden werden, dass sich die Kinder anders verhalten als in einer normalen Unterrichtseinheit, was zu einer Verzerrung der Untersuchungsergebnisse und möglicherweise zu Fehlern geführt hätte. Aus diesem Grund wurde das Diktiergerät bereits vor den Tests im Unterrichtsraum abgelegt und den Kindern gezeigt, damit sie sich an dieses Gerät gewöhnten und es nicht als störend empfanden. Die Tests, die ausschließlich Verfahren und Hilfsmittel beinhalteten, die die Kinder bereits aus den Unterrichtseinheiten kannten, wurden den Kindern als zusätzliche Übungen angekündigt.

Bei der Durchführung der Untersuchung wurde darauf geachtet, dass die Testbedingungen für alle 15 Probanden vergleichbar waren. Die Tests, denen sich die Kinder einzeln unterzogen, waren für alle Teilnehmer identisch. Die Testaufgaben wurden derartig gestaltet, dass sie die vermittelten Inhalte der Unterrichtseinheiten widerspiegeln. Somit war gewährleistet, dass die Testpersonen die Aufgaben erfüllen konnten. Die Dauer des gesamten Tests betrug in etwa fünf Minuten, was der Konzentrationsfähigkeit der Testpersonen angemessen war, so dass die Vorschulkinder nicht überfordert wurden.

Bei der Analyse und der Auswertung der Tests muss unbedingt berücksichtigt werden, dass es nicht möglich ist, den kompletten Umfang einer fremdsprachlichen Teilkompetenz zu erfassen. Des Weiteren sollte bedacht werden, dass die Sprachaneignung ein langfristiger Prozess ist. Die Kontaktzeit der Vorschulkinder mit Deutsch ist nach 20 Unterrichtseinheiten jedoch noch relativ gering. Außerdem ist das passive Sprachvermögen der Kinder größer als ihre aktive Sprechfähigkeit. Eine wesentlichen Einfluss hat auch das individuelle Sprechverhalten jedes Kindes. *„Manche Kinder können mit einem begrenzten Wortschatz sehr schnell aktiv umgehen, während andere Kinder in einem langen Zeitraum viel Wissen passiv ansammeln, bevor sie damit an die Öffentlichkeit treten.“* (JAMPERT 2002, S. 137)

Aufgrund dieser Tatsachen kann aus den sprachlichen Daten, die während der Tests gewonnen wurden, nicht das gesamte sprachliche Wissen und Können der Kinder abgeleitet werden.

Ein wesentlicher Bestandteil der Untersuchung ist die Fehleranalyse, deren Ziel es ist die Ursachen von Fehlern aufzuzeigen. Dabei fließt u.a. der kontrastive Aspekt ein. Das bedeutet, dass die Fremdsprache Deutsch mit der Erstsprache der Kinder, also

Tschechisch, verglichen wird und Transfererscheinungen, die eine häufige Fehlerursache darstellen, ermittelt werden.

Bei der Untersuchung sollten die sprachlichen Mängel jedoch nicht im Vordergrund stehen. Stattdessen ist sie auf das erlernte Können der Kinder ausgerichtet, so dass eine ausgewogene Bewertung des Lernfortschritts erfolgen kann.

3.3.2. Durchführung und Ergebnisse der Untersuchung

Die Tests, die am 20.04.2010 und 27.04.2010 durchgeführt wurden, bestehen aus zwei Teilen. Der erste Teil widmet sich der Untersuchung des Lernfortschritts im Hinblick auf den Wortschatz und der zweite dient der Erforschung des Lernerfolgs auf dem Gebiet der Phonetik.

Im Anhang können die verwendeten Test- und Auswertungsbögen sowie jeweils drei Testprotokolle eingesehen werden.

3.3.2.1. Untersuchung des Lernerfolgs bezüglich des Wortschatzes

Bei der Überprüfung des eingeübten Wortschatzes soll ermittelt werden, wie viele Wörter die Kinder behalten haben sowie welcher Wortschatz gut und welcher weniger gut gespeichert und reproduziert wird.

Die überprüften Wörter und Wortgruppen umfassten 20 lexikalische Einheiten und stellten einen Querschnitt des gesamten vermittelten Wortschatzes dar. Die Auswahl dieser Worteinheiten erfolgte bewusst. Es wurden alle vermittelten Themenbereiche repräsentiert. Einige lexikalische Einheiten wurden in einem größeren Zeitabstand vermittelt, andere haben die Kinder erst vor einer kurzen Zeit gelernt. Manche Wörter und Wortgruppen wurden häufiger wiederholt als andere. Die Anzahl der überprüften Wörter bzw. Wortgruppen wurde unter Berücksichtigung der gesamten Anzahl der Worteinheiten, die zusammenhängend vermittelt wurden, festgelegt, um eine vergleichbare Trefferwahrscheinlichkeit zu gewährleisten.

Während des Tests wurden den Kindern Bildkarten, auf denen bekannte Wörter dargestellt waren, gezeigt und die Frage: „Was ist das?“ gestellt. Die Kinder reagierten auf diese Frage mit der entsprechenden lexikalischen Einheit oder sie gaben zu verstehen, dass sie diese nicht wissen. Die verwendeten Karten und die Fragestellung waren allen Kindern aus den Unterrichtseinheiten bekannt. Somit war ausgeschlossen,

dass die Kinder nicht adäquat reagieren konnten, weil das Bild uneindeutig war oder sie die Frage nicht verstanden.

Die Bewertung des Lernerfolgs erfolgt anhand der drei Kategorien „ja“, „nein“ und „teilweise“ (als Antwort auf die gedachte Frage „*Wusste die Testperson die Wortschatz-Einheit?*“).

„ja“ bedeutet, dass die Testperson das richtige Wort bzw. die richtige Wortgruppe reproduzierte. Dabei ist es egal, ob das richtige Wort im ersten oder in einem weiteren Versuch geäußert wurde. Da der Test der Überprüfung des Wortschatzes und nicht der Phonetik diene, werden auch Antworten als richtig gewertet, deren Aussprache nicht vollkommen korrekt erfolgte, so lange die lexikalische Einheit zweifelsfrei erkennbar war.

Zu einer Bewertung mit „nein“ führt das Schweigen der Testperson sowie die Äußerung der tschechischen Entsprechung oder der Entsprechung in einer anderen Sprache und die Reproduktion eines anderen Wortes in Tschechisch, Deutsch sowie in anderen Sprachen.

Äußerte die Testperson Teile des gesuchten Wortes, z.B. den Wortanfang, wird das mit Hilfe der Kategorie „teilweise“ vermerkt. Hierbei handelt es sich um einen partiellen Lernerfolg. Die Tatsache, dass das Kind das Wort teilweise wusste, lässt darauf schließen, dass das Wort noch nicht vollkommen gefestigt ist.

Zu der Auswertung des Lernerfolgs in Bezug auf die Testpersonen werden vier Stufen eingeführt.

Stufe	Lernerfolg
1	100% - 76%
2	75% - 51%
3	50% - 26%
4	25% - 0%

Je nach Lernerfolg werden die Probanden den verschiedenen Stufen zugeordnet.

Beispielsweise bedeutet die Stufe 1, dass das Kind 76 – 100 Prozent des Wortschatzes wusste.

Die Untersuchung kommt zu folgenden Ergebnissen:

Der Lernerfolg bezüglich des gesamten Wortschatzes verteilt sich auf alle vier Stufen wie in dem Diagramm 1 zu erkennen ist. Der größte Anteil der Testpersonen (40 Prozent) erreichte einen Lernerfolg der Stufe 2, d.h. die Kinder wussten zwischen 75% und 51% des geprüften Wortschatzes. Einen Lernerfolg der Stufe 1 erzielten 13%

der Probanden. 27 Prozent der Kinder wussten 50% - 26% der Wortschatzeinheiten und 20 Prozent erreichten einen Lernerfolg der Stufe 4.

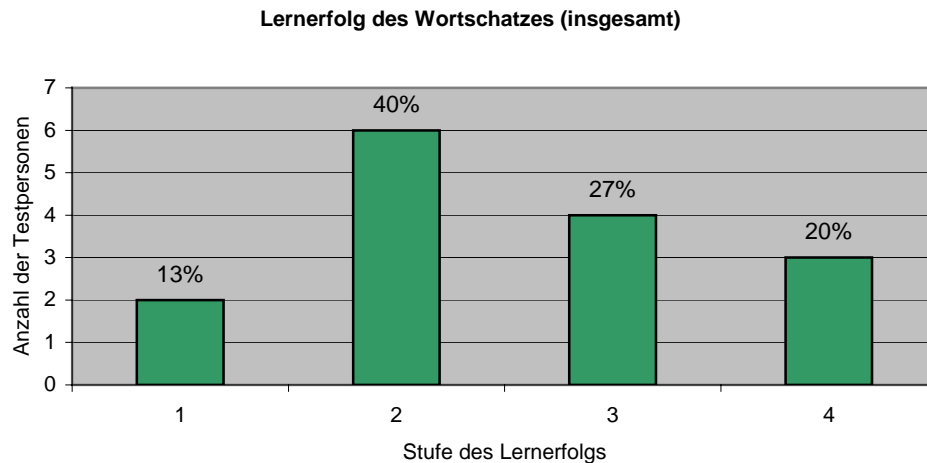


Diagramm 1

In der nachfolgenden Tabelle wird die Verteilung des Lernerfolgs detaillierter dargestellt.

Stufe	Lernerfolg (%)	Anzahl der Testpersonen
1	85%	1
1	80%	1
2	70%	1
2	60%	3
2	55%	2
3	50%	1
3	45%	2
3	30%	1
4	25%	1
4	15%	1
4	10%	1

Es wird ersichtlich, dass sich der Lernfortschritt der Kinder über eine große Spanne verteilt. Der Lernerfolg variiert zwischen 85 und 10 Prozent. Die Ursachen für einen hohen und einen geringen Lernerfolg sind sehr vielfältig, da im Lernprozess zahlreiche Faktoren eine Rolle spielen. Die Beobachtungen während der gesamten Phase der Sprachvermittlung zeigen, dass die „erfolgreicheren“ Testpersonen stets aufmerksam waren und sich aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligten. Bei den Probanden, die einen geringen Lernerfolg erzielten, handelt es sich vor allem um Kinder, die häufig fehlten oder später mit dem Sprachprojekt begonnen haben.

Um den Lernerfolg in Bezug auf den Wortschatz genauer zu untersuchen, wurden die Wortschatzeinheiten in vier Gruppen eingeteilt. Diese Gruppen unterscheiden sich

hinsichtlich des Zeitpunktes der Wortvermittlung, der Anzahl der Wiederholungen und der Gesamtanzahl der vermittelten Wortschatzeinheiten.

Wortschatzgruppe	Wortschatzeinheiten
1	(die) Mutti, (der) Vati, der Bruder, die Schwester
2	Die Kinder spielen.; Die Kinder malen.; Die Kinder singen.
3	eine Katze, ein Pferd, eine Maus, ein Vogel, ein Hase, ein Fisch
4	eine Banane, ein Apfel, ein Eis, eine Schokolade, eine Orange, eine Gurke, eine Melone

Die Wörter der Wortschatzgruppe 1 wurden am 02.11.2009 eingeführt und elfmal wiederholt.

Am 23.11.2009 erfolgte die Vermittlung des Wortschatzes der Gruppe 2, der vierzehnmal wiederholt wurde. Die Wortschatzgruppe 3 wurde am 15.02.2010 eingeführt und siebenmal wiederholt. Die kürzeste Lerndauer weist die Wortschatzgruppe 4 auf, die am 06.04.2010 vermittelt und zweimal wiederholt wurde. Die Anzahl der insgesamt vermittelten Wortschatzeinheiten wird durch die Anzahl der ausgewählten Wortgruppen widerspiegelt. Detaillierte Angaben zu den Wortschatzgruppen können im Anhang eingesehen werden.

Lernerfolg bezüglich der Wortschatzgruppen

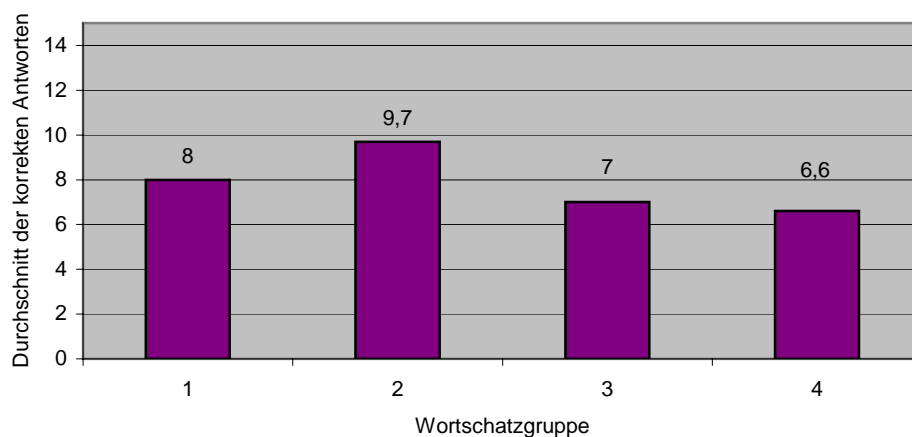


Diagramm 2

Das vorhergehende Diagramm illustriert den Lernerfolg in Bezug auf die einzelnen Wortschatzgruppen. Es wird deutlich, dass die Testpersonen am häufigsten die Wortschatzeinheiten der Gruppe 2 richtig reproduzierten. Diese Gruppe zeichnet sich durch eine lange Lerndauer, eine große Wiederholungshäufigkeit und eine geringe Wortschatzanzahl aus.

Im Vergleich zu der Gruppe 2 hat die Wortschatzgruppe 1 mit durchschnittlich acht korrekten Antworten einen geringeren Lernerfolg aufzuweisen. Auch diese Gruppe ist

durch eine lange Lerndauer, eine große Wiederholungshäufigkeit und eine geringe Wortschatzanzahl gekennzeichnet, wobei die Anzahl der Wiederholungen niedriger und die Anzahl der Wortschatzeinheiten größer ist als bei der Gruppe 2.

Der Lernerfolg der Gruppe 3 beträgt 7 von 15 möglichen richtigen Antworten. Die Anzahl des Gesamtwortschatzes ist höher und der Lernzeitraum sowie die Wiederholungshäufigkeit sind deutlich geringer als bei den Gruppen 1 und 2. Deshalb wird davon ausgegangen, dass diese Faktoren die Ursache für den geringeren Lernerfolg sind. Diese Annahme bestätigt sich ebenso bei dem Ergebnis der Wortschatzgruppe 4. Diese Gruppe weist mit durchschnittlich 6,6 korrekten Antworten den geringsten Lernerfolg auf. Gleichzeitig hat sie im Vergleich zu den anderen Gruppen den kürzesten Lernzeitraum, die wenigsten Wiederholungen und die größte Wortschatzanzahl insgesamt.

Die Analyseergebnisse belegen, dass die Wiederholungshäufigkeit und die Anzahl der vermittelten Wörter und Wortgruppen den Lernerfolg beeinflussen. Aus der Untersuchung wird der Schluss gezogen, dass die Charakteristika der Wortschatzgruppen 1 und 2 effektiv für die frühzeitige Fremdsprachenvermittlung sind. Deshalb basieren die folgenden Empfehlungen auf den Merkmalen dieser beiden Gruppen. In der vorschulischen Sprachvermittlung sollte der Wortschatz so oft wie möglich wiederholt werden. Dabei ist ein Minimum von zwölf Wiederholungen zu empfehlen. Außerdem ist die Anzahl der insgesamt vermittelten Wortschatzeinheiten sorgfältig zu bedenken. Diese Anzahl sollte zwischen vier bis sechs Wortgruppen betragen.

Bei der Analyse wird als weiteres Merkmal die phonetische Ähnlichkeit zwischen der deutschen Wortschatzeinheit und ihrem tschechischen Äquivalent berücksichtigt.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Wortschatzeinheiten, die die Testpersonen am häufigsten und am seltensten wussten.

Wortschatzeinheit	Lernerfolg	Ähnlichkeit
Die Kinder malen.	87%	vorhanden
der Bruder	73%	vorhanden
eine Maus	73%	vorhanden
eine Banane	73%	vorhanden
ein Eis	7%	nicht vorhanden
ein Apfel	27%	nicht vorhanden
ein Vogel	27%	nicht vorhanden
ein Fisch	27%	nicht vorhanden
Vati	27%	<i>eher nicht vorhanden</i>
eine Gurke	27%	vorhanden

Dieser Tabelle ist zu entnehmen, dass die häufig erfolgreich reproduzierten Wortgruppen phonetische Ähnlichkeiten aufweisen. Im Gegensatz dazu sind bei den Worteinheiten, die die Kinder häufig nicht wussten, größtenteils keine Ähnlichkeiten vorhanden. Nur eines dieser Wörter klingt im Tschechischen und im Deutschen ähnlich. Daraus folgt, dass sich phonetisch ähnliche Wortschatzeinheiten positiv auf den Lernerfolg auswirken. Ähnliche Wörter werden von dem Lerner wiedererkannt und somit ist die Bedeutungsvermittlung und -erschließung leichter. Es ist jedoch zu beachten, dass sich das Erlernen der korrekten Aussprache bei ähnlichen Wörtern schwieriger als bei nicht ähnlichen gestalten kann, da es häufiger zu Interferenzen kommt.

Der Artikel spielt in der deutschen Sprache eine wichtige Rolle. Da die Substantive im Deutschen immer in Verbindung mit einem Artikel gebraucht werden, sollten das Substantiv und der Artikel im Fremdsprachenunterricht als Einheit vermittelt und gelernt werden. Bei dem Sprachprojekt „*Hrajeme si s němčinou*“ wurde nach dem gleichen Prinzip verfahren³. Der folgende Abschnitt widmet sich der Frage, wie dieses Vorgehen von den Kindern aufgenommen wurde und in welchem Maße sie die Artikel verwenden. Die Untersuchung bezieht sich nur auf die einzeln stehenden Substantive und auf korrekte bzw. teilweise richtige Äußerungen. Die Korrektheit der Artikel wird nicht berücksichtigt.

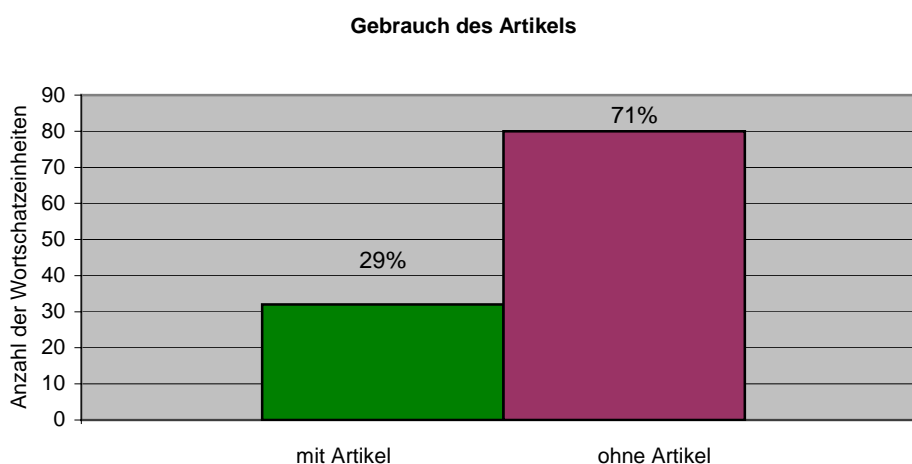


Diagramm 3

Das vorangegangene Diagramm zeigt das Verhältnis aller in die Wertung eingegangener Wortschatzeinheiten in Bezug auf den Artikelgebrauch. Die Mehrheit der Wortgruppen

³ Ausnahmen dieses Grundsatzes stellen die Lexeme ‚Mutti‘, ‚Vati‘, ‚Oma‘ und ‚Opa‘ dar, die als Eigennamen vermittelt wurden.

(71%) wurde ohne Artikel verwendet. Von den 112 Wortschatzeinheiten verwendeten die Testpersonen 29% mit einem Artikel.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die einzelnen Substantive.

Gruppe	Wortschatzeinheit	mit Artikel	ohne Artikel
1	der Bruder	2	9
1	die Schwester	2	8
3	eine Katze	1	5
3	ein Pferd	1	9
3	eine Maus	1	11
3	ein Vogel	0	4
3	ein Hase	1	6
3	ein Fisch	1	3
4	eine Banane	4	7
4	ein Apfel	2	2
4	ein Eis	1	0
4	eine Schokolade	5	6
4	eine Orange	3	5
4	eine Gurke	3	1
4	eine Melone	5	4

Bei der Betrachtung der Tabelle fällt auf, dass die Wörter der 4. Wortschatzgruppe einen höheren Artikelgebrauch verzeichnen als die übrigen zwei Gruppen. Dies ist einerseits auf die längere Kontaktzeit der Kinder mit der deutschen Sprache und folglich auch mit dem Phänomen *Artikel* zurückzuführen. Andererseits wurde dieser Wortschatz in kurzem Abstand zu den Tests vermittelt und wiederholt. Somit kann man davon ausgehen, dass die Kinder diese Wortgruppen aufgrund ihrer „Aktualität“ relativ schnell aus dem Gedächtnis abrufen können.

Zusammenfassend ist anzumerken, dass bei der Vermittlung des Wortschatzes besonders auf die Artikel und ihren korrekten Gebrauch zu achten ist.

Der folgende Absatz beschäftigt sich mit Interferenzerscheinungen aus dem Tschechischen und aus anderen Fremdsprachen.

Vor allem bei phonetisch ähnlichen Wörtern kam es zu Interferenzen aus dem Tschechischen. Bei dem Testwort „Schokolade“ artikulierten fünf Testpersonen [tʃ] statt [ʃ]. Des Weiteren wurden bei den Wörtern „Gurke“ und „Melone“ Interferenzen

festgestellt. Jeweils zwei Kinder sagten [ɔgʊrkə] statt [gʊrkə] und [meləʊnə] anstatt [meloːnə].

Diese Ergebnisse belegen, dass Wörter, die sich in der Erst- und in der Fremdsprache ähneln, transferanfällig sind. Deshalb sollte bei diesen Wörtern besonders auf eine korrekte Aussprache geachtet werden.

Bei der Untersuchung wurden einige Interferenzen aus dem Englischen festgestellt. Eine Testperson produzierte einmal und eine weitere dreimal die englische statt der deutschen Entsprechung. Dieses Analyseergebnis zeigt, dass weitere Fremdsprachen, die parallel zu einer Fremdsprache, in diesem Fall Deutsch, gelernt werden, die Speicherung und Reproduktion des Wortschatzes beeinflussen. Besonders im frühen Alter sollte darauf geachtet werden, dass die Kinder nicht durch zu viele Fremdsprachen verwirrt werden.

Zum Schluss folgen einige Anmerkungen und Schlussfolgerungen, die aus der Analyse und Auswertung gezogen werden.

Bei den Einheiten der Wortschatzgruppe 2 fiel auf, dass die Testpersonen fast ausschließlich das Verb statt des vollständigen Satzes nennen. Das lässt sich auf die Vorgangsweise während der Sprachvermittlung, wo Kurzwortsätze akzeptiert wurden, zurückführen. Für die Sprachvermittlung kann aus diesem Sachverhalt geschlossen werden, dass die Wortschatzeinheiten möglichst kurz sein sollten.

Im Rahmen der Untersuchung wurde deutlich, dass jedes Kind seine Besonderheiten beim Lernen und hinsichtlich des Lernerfolgs hat. Beispielsweise trat bei einer Testperson eine Übergeneralisierung des unbestimmten Artikels „eine“ auf. Der Artikelgebrauch ist zwar falsch, aber trotzdem ist diese Erscheinung als Zeichen des Lernprozesses und -fortschritts anzusehen (siehe Kapitel 1.1.3.). Die Testperson hatte selbst Regelmäßigkeiten der Sprache entdeckt und versuchte diese bewusst anzuwenden. Die Fehler, die bei diesem „Sprachentdecken“ auftraten, sollten angemessen berichtigt werden (siehe Kapitel 2.2.3.). Außerdem sollte der Sprachmittler die Bestrebungen der Lerner, die Sprache selbstständig zu erschließen, fördern.

3.3.2.2. Untersuchung des Lernerfolgs bezüglich der Phonetik

Für die Analyse des Lernfortschritts im Bereich der Aussprache wurde ein Nachsprechtest durchgeführt. Dieser Test erfolgte nach dem Prinzip ‚Vorsprechen und Nachsprechen‘, das die Kinder bereits aus dem Sprachunterricht kannten. Der Nachsprechtest beinhaltete bekannte und unbekannte Wörter und Wortgruppen. Die zu untersuchenden Phänomene sollten wie in den Unterrichtseinheiten möglichst in sinnvollen Kontexten getestet werden. Einzelwörter wurden nur bei unbekannten Ausdrücken verwendet, um einen zu großen Schwierigkeitsgrad zu vermeiden. Bei der Auswahl des Testmaterials war entscheidend, dass die lexikalischen Einheiten Phoneme enthalten, die für tschechische Muttersprachler häufig problematisch sind (siehe Kapitel 2.2.2.2.2.). Da alle Testpersonen die gleiche Muttersprache hatten, wurde davon ausgegangen, dass sie ähnliche Fehler machen (vgl. RAUSCH 2002).

Ziel dieser Untersuchung ist die Ermittlung von häufigen Aussprachefehlern und phonetischen Erscheinungen, die den Lernern Schwierigkeiten bereiten.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die im Test enthaltenen lexikalischen Einheiten sowie die zu erwartende Schwierigkeit.

lexikalische Einheit	erwartete Schwierigkeit bzw. Anmerkung
Hallo. Hallo. Ich heiße ...	Das stimmlose [h] wird stimmhaft ausgesprochen. Die Artikulation von [o:] wird analysiert.
singen Die Kinder singen .	Nach dem Laut [ŋ] wird ein [k] bzw. [g] artikuliert. Die Aussprache von [e] wird untersucht.
Benni Benni ist ein Hund.	Der Konsonant [b] wird dem Konsonanten [p] gegenüber gestellt. Die Auslautverhärtung des Lautes [d] zu [t] findet nicht statt.
Paula Paula ist eine Katze.	Der stimmlose Konsonant [p] wird nicht behaucht bzw. wie der stimmhafte Konsonant [b] artikuliert.
groß Ich bin groß .	Der Konsonant [g] wird dem Konsonanten [k] gegenüber gestellt.
klein Ich bin klein .	Der Konsonant [k] wird nicht behaucht bzw. wie der stimmhafte Konsonant [g] artikuliert.

tanzen Die Kinder tanzen.	Der stimmlose Konsonant [t] wird nicht behaucht bzw. stimmhaft artikuliert. Der Konsonant [d] wird dem Konsonanten [t] gegenüber gestellt.
Füße	Der Sprecher artikuliert [i:] statt [y:].
Hände	Der Umlaut „ä“ [ɛ] dürfte dem Sprecher keine Schwierigkeiten machen, da dieses Phonem auch im Tschechischen existiert. Außerdem wird die Artikulation des Lautes [ə] analysiert.
lesen	Der Laut [e:] wird dem Phonem [ø:] gegenüber gestellt.
lösen	Der Laut [ø:] wird dem Phonem [e:] gegenüber gestellt.
hoch (<i>ach</i> -Laut)	Der [x] – Laut dürfte kein Problem sein.
glücklich (<i>ich</i> -Laut)	Der [ç] – Laut wird wie [x] artikuliert, weil der <i>ich</i> -Laut in der tschechischen Sprache nicht existiert.

Für die Untersuchung der phonetischen Erscheinungen werden folgende drei Kategorien festgelegt, welchen die untersuchten Laute zugeordnet werden:

- große Häufigkeit der Abweichung: Die Abweichung entspricht 100% - 51%.
- mittlere Häufigkeit der Abweichung: Die Abweichung entspricht 50% - 11%.
- keine Abweichungen bzw. geringe Häufigkeit der Abweichung: Die Abweichung entspricht 10% - 0%.

Als Abweichung wird die falsche Aussprache bzw. die Substituierung des Lautes sowie das Auslassen des Lautes gewertet.

Mit Hilfe der nachfolgenden Diagramme und Tabellen werden die Erkenntnisse, die bei der Auswertung der Tonaufnahmen und Testbögen gewonnen wurden, vorgestellt. Die Grafiken stellen das Verhältnis zwischen der korrekten und abweichenden Artikulation des jeweiligen Lautes dar. Falls mehrere Abweichungsvarianten vorhanden sind, wird außerdem die quantitative Verteilung der Abweichungen abgebildet.

a) Laute mit einer großen Häufigkeit der Abweichung

Das folgende Diagramm illustriert die Aussprache des Konsonanten [t]. Dieser Laut ist ein stimmloser Verschlusslaut, der mit einer großen Spannung artikuliert wird. Ein weiteres Merkmal ist die Aspiration. Am Wortanfang und am Wortende vor einer Pause ist diese besonders ausgeprägt.

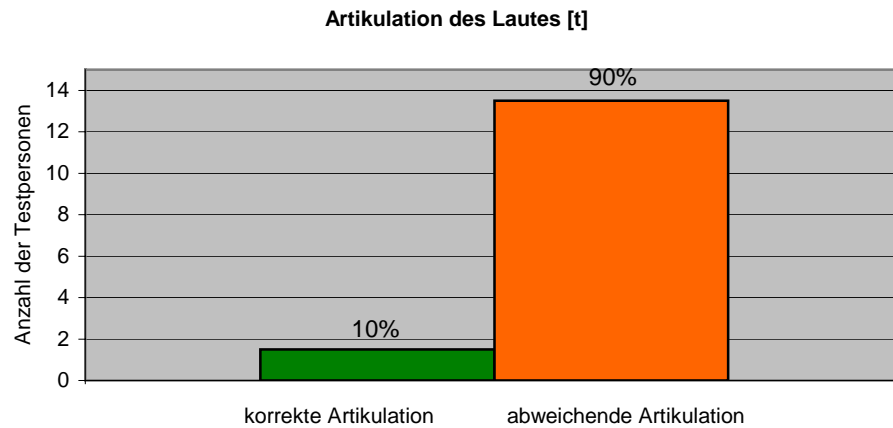


Diagramm 4

Diese Grafik verdeutlicht eine Abweichungshäufigkeit von 90%. Damit hatte der Laut [t] die höchste Abweichungsquote bei dieser Untersuchung. Die Abweichung ist im Wesentlichen einheitlich. Statt einer stimmlosen, gespannten und behauchten Aussprache wurde der Konsonant von 90% der Testpersonen stimmhaft, ungespannt sowie unbehaucht artikuliert. Hierbei muss angemerkt werden, dass bei der Auswertung die Merkmale Stimmhaftigkeit, Spannung und Aspiration in einer Kategorie ‚stimmhaft, ungespannt und/oder unbehaucht‘ zusammengefasst werden. Das bedeutet, dass die individuellen Realisierungen im Vergleich zueinander geringfügige Unterschiede, beispielsweise hinsichtlich der Spannung, aufweisen können.

Gleiches gilt bei der Analyse der Konsonanten [p] und [k].

Die Abweichung kann auf eine Interferenz aus der Muttersprache zurückgeführt werden. Im Tschechischen wird der Laut [t] mit weniger Spannung und ohne Behauchung ausgesprochen. Der Großteil der Testpersonen übernahm diese Artikulationsweise bei der Realisierung des deutschen Wortes.

Diagramm 5 zeigt die Aussprache des Verschlusslautes [p], der stimmlos, gespannt und behaucht artikuliert wird.

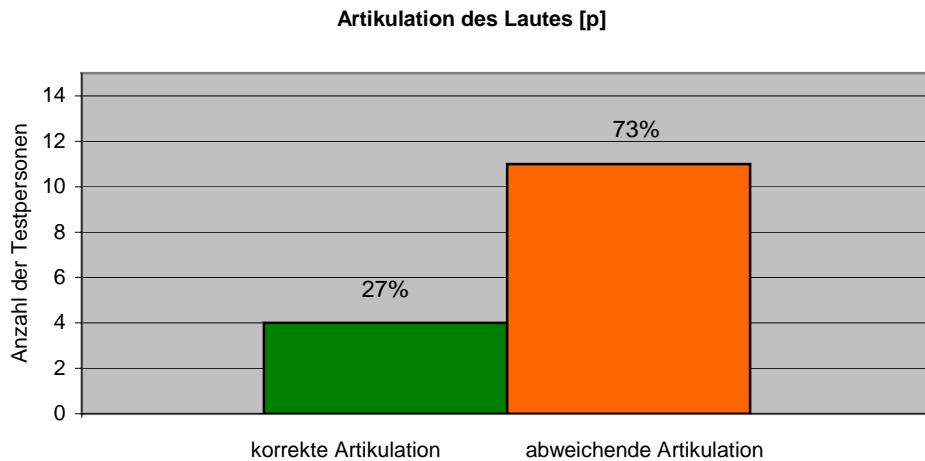


Diagramm 5

Dieser Konsonant wurde von 73% der Testpersonen abweichend realisiert. Bei 9% der Abweichungen handelte es sich um die Auslassung des Lautes. 91% der Abweichungen konnten der Kategorie ‚stimmhaft, ungespannt und/oder unbehaucht‘ zugeordnet werden. Die Ursache für diese Abweichung ist die stimmhafte und unbehauchte Artikulation des Lautes [p] in der tschechischen Sprache, die von 67% der Testpersonen auf das Deutsche übertragen wurde.

In diesem Zusammenhang wäre es interessant zu erforschen, ob die Kinder, die den Laut abweichend artikulieren, den Unterschied zwischen einem tschechischen [p] und einem deutschen [p] überhaupt wahrnehmen. Denn die fehlende Wahrnehmung stellt eine weitere Ursache für Abweichungen dar.

Die Aussprache des Lautes [ç] wird in dem Diagramm 6 dargestellt. Die Abweichungsquote dieses stimmlosen Reibelautes, den es im Tschechischen nicht gibt, lag bei 67%.

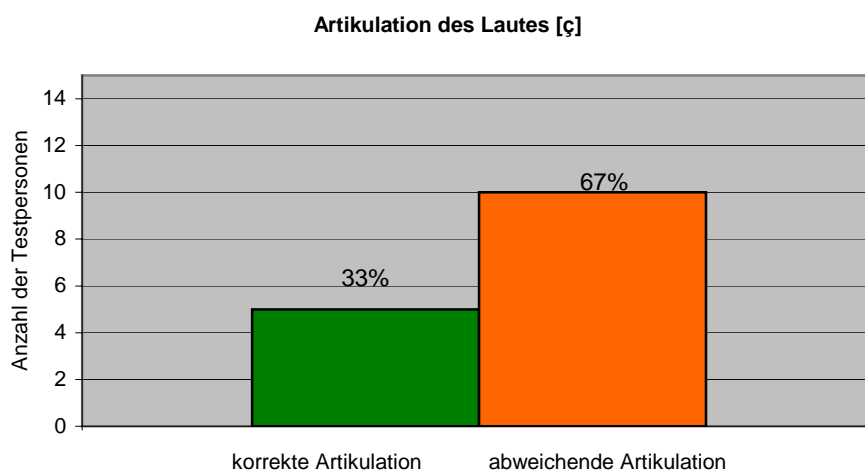
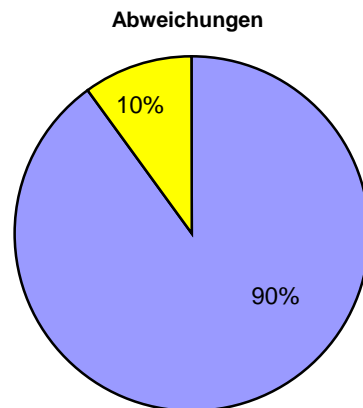


Diagramm 6

Bei der Untersuchung wurden zwei Varianten der Abweichung festgestellt. Statt [ç] artikulierten einige Testpersonen [x] und andere [z].

Die Verteilung dieser Abweichungen wird in dem Diagramm 7 illustriert. 90% der abweichenden Laute waren [x]. Der Anteil der Abweichung durch den Laut [z] betrug 10%.



Art der Abweichung	Häufigkeit der Abweichung
[x]	90%
[z]	10%

Diagramm 7

Die Art und Weise, wie die Testpersonen den Konsonanten [k] artikulierten, zeigt das folgende Diagramm.

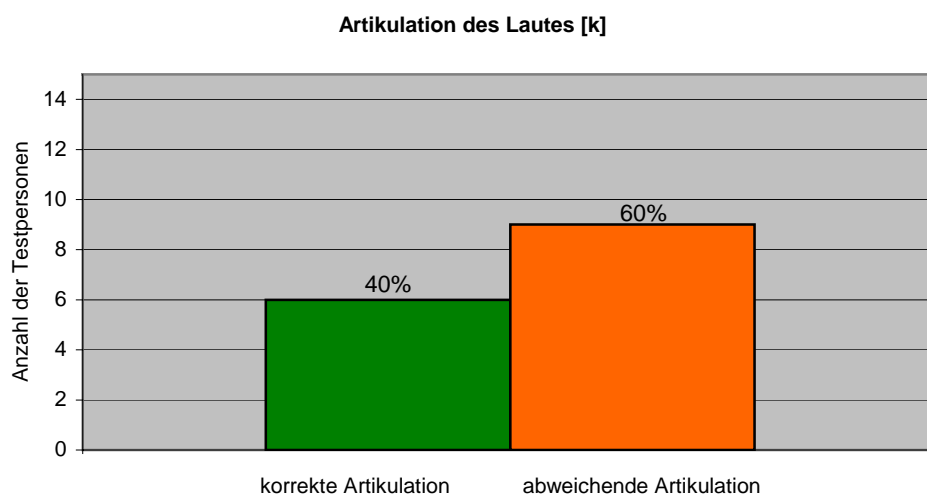


Diagramm 8

Zu einer abweichenden Aussprache kam es bei 60% der Testpersonen. Die Abweichungen dieses stimmlosen Verschlusslautes konnten ausnahmslos der gleichen Kategorie zugeordnet werden. Falls er abwich, wurde der Laut [k] stimmhaft,

ungespannt und/oder unbehaucht realisiert. Wie bei den Konsonanten [t] und [p] ist die Ursache der Abweichung die differierende Aussprache des Lautes in der tschechischen Sprache. Im Tschechischen wird [k] mit weniger Spannung und ohne Aspiration artikuliert. Bei den abweichenden Lauten wurde diese Ausspracheweise auf das Deutsche übertragen.

Das Diagramm 9 stellt das Verhältnis zwischen der korrekten und abweichenden Artikulation des Lautes [ø:] dar. Die Abweichungsquote dieses Umlautes, der in der tschechischen Sprache nicht existiert, betrug 60 Prozent.

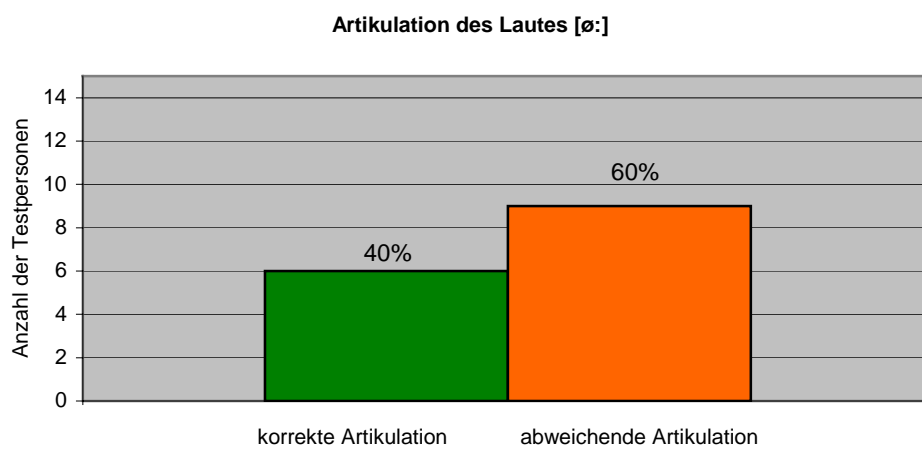


Diagramm 9

Bei diesem Laut kam es zu drei Arten der Abweichung, wie das Diagramm 10 verdeutlicht. Bei 56% der Abweichungen wurde [ø:] durch den Laut [ɔ:] substituiert. 33% der Abweichungen waren [o:] und bei 11 Prozent der Abweichungen wurde [ou:] statt [ø:] realisiert. Somit hat sich die Erwartung, dass der Laut [ø:] durch [e:] ersetzt wird, nicht bestätigt.

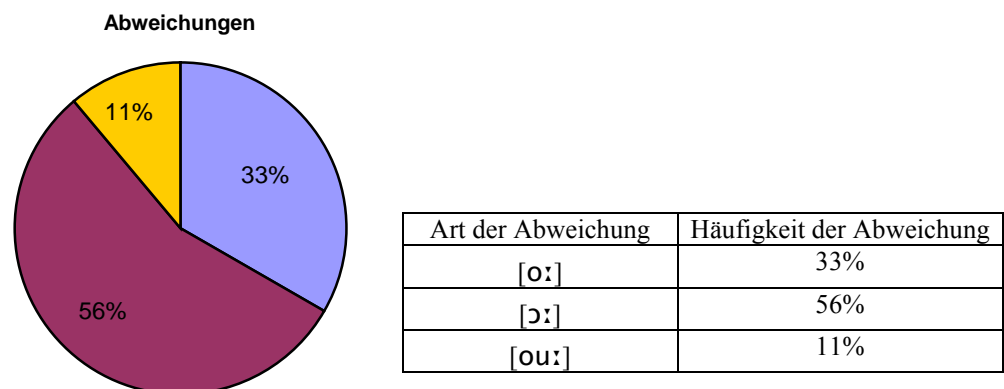


Diagramm 10

Wie das Diagramm 11 zeigt, betrug die Abweichungsquote des Vokals [o:] 53 Prozent.

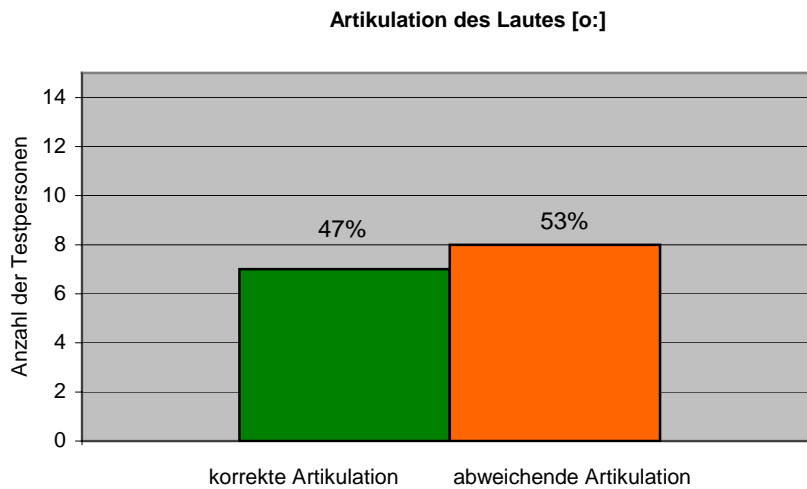


Diagramm 11

Die Abweichungen, die bei der Untersuchung festgestellt wurden, sind vielfältig. Bei 69 % der Abweichungen wurde dieser lange Vokal durch [ɔ:] ersetzt. Der Anteil der Auslassungen des Lautes [o:] betrug 25 Prozent. Bei 6 Prozent wurde der Diphthong [əʊ] statt [o:] realisiert.

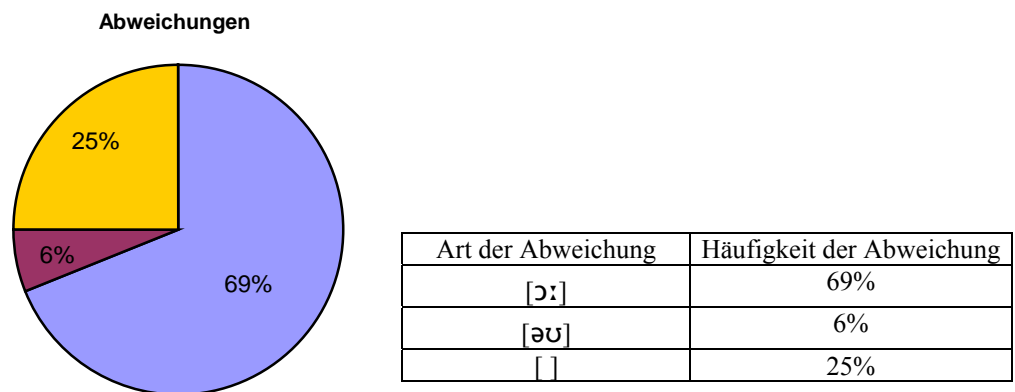


Diagramm 12

b) Laute mit einer mittleren Häufigkeit der Abweichung

Wie in dem Diagramm 13 erkennbar ist, wurde die Auslautverhärtung von 53% der Testpersonen korrekt artikuliert. Statt [t] artikulierten 47 Prozent der Kinder ein stimmhaftes und ungespanntes [d].

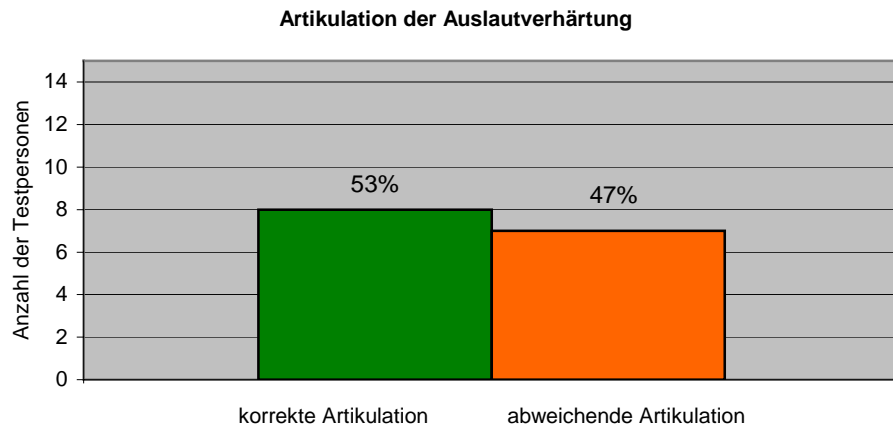


Diagramm 13

Das Diagramm 14 veranschaulicht das Verhältnis zwischen der korrekten und abweichenden Aussprache des Lautes [ŋ].

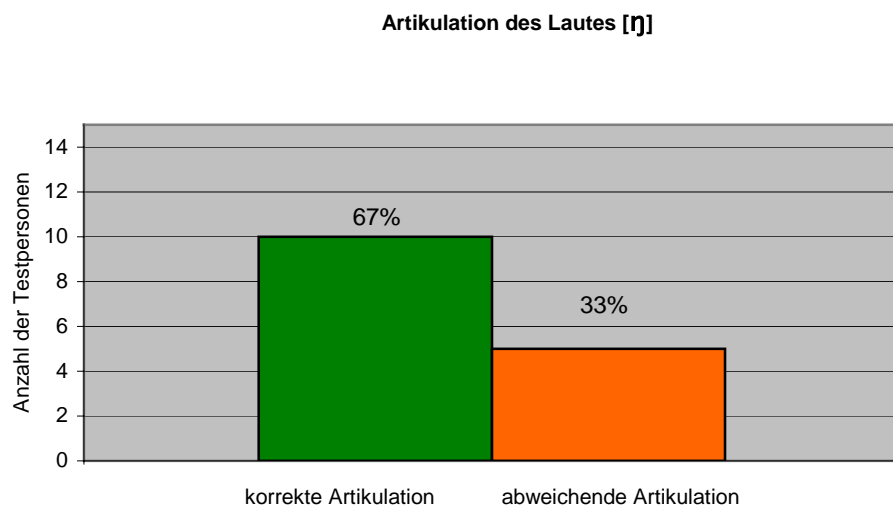


Diagramm 14

Die Mehrheit der Testpersonen artikuliert diesen Nasallaut korrekt. 33 Prozent der Äußerungen wiesen eine Abweichung auf. Statt [ŋ] sprachen die Kinder [ŋg] aus. Die Ursache dieser Abweichung ist oftmals die Übertragung der grafischen Form eines Wortes in die mündliche. Dass es bei den Vorschulkindern zu dieser Abweichung kam, ist erstaunlich, denn die Kinder kannten die schriftliche Form des Wortes nicht.

Das nachfolgende Diagramm stellt die Aussprache des Konsonanten [h], der stimmlos artikuliert wird, dar. Die Abweichung dieses Lautes betrug 30%. Davon handelte es sich bei 56 Prozent um die Substitution durch den stimmhaften Konsonanten [ɦ]. Diese Abweichung war erwartbar, da das *h* in der tschechischen Sprache immer stimmhaft ausgesprochen wird. 44% der Abweichungen bestanden in der Auslassung des Lautes.

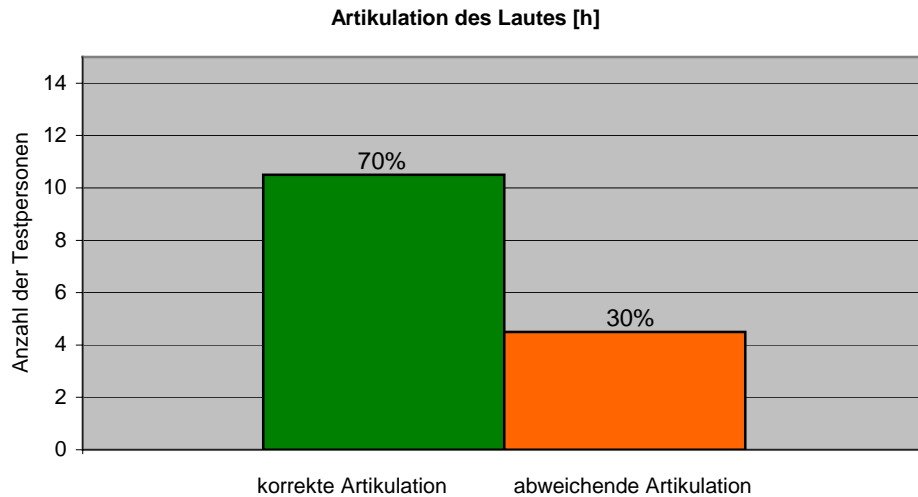


Diagramm 15

Die Aussprache des Lautes [y:] wird in dem Diagramm 16 dargestellt. Die Abweichungsquote dieses langen Vokals, den es in der tschechischen Sprache nicht gibt, lag bei 20 Prozent. Bei allen Abweichungen handelte es sich um die gleiche Art. Statt [y:] sprachen die Testpersonen [u:] aus. Folglich trifft die Hypothese, dass [y:] durch [i:] substituiert wird, nicht zu.

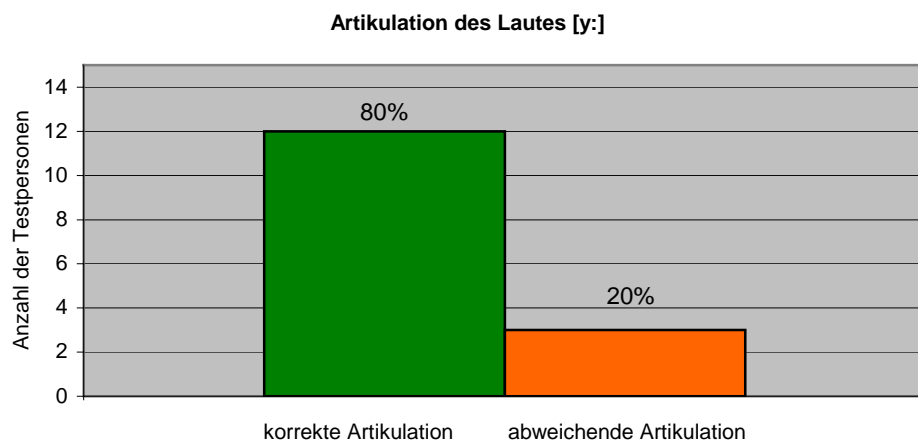


Diagramm 16

Die Art und Weise, wie die Testpersonen den vokalischen Laut [e:] artikulierten, zeigt das folgende Diagramm.

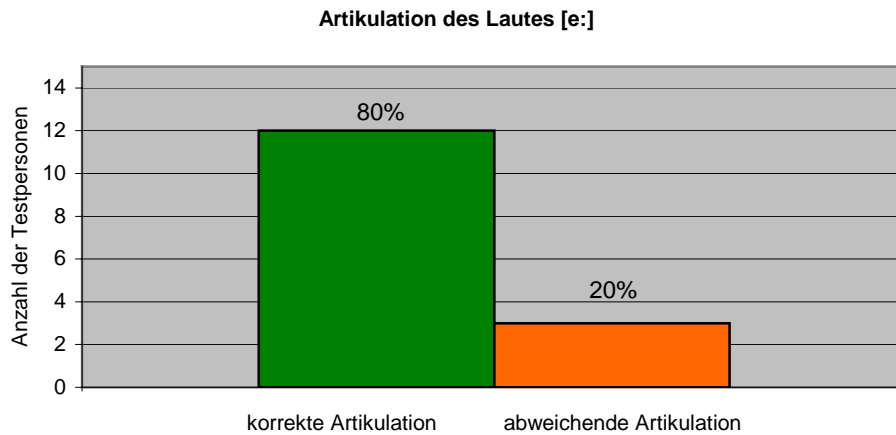


Diagramm 17

Dieser lange Vokal wurde von 80% der Testpersonen korrekt ausgesprochen.

20 Prozent hingegen ersetzten [e:] durch [i:]. Laut RAUSCH (2002) ist die Ursache für diese Abweichung ein zu geringer Zahnabstand bei der Artikulation. Für eine korrekte Aussprache muss der Zahnabstand folglich vergrößert werden.

c) Laute ohne Abweichungen bzw. mit einer geringen Häufigkeit der Abweichung

Die Aussprache des Konsonanten [b] bereitete den Testpersonen kaum Schwierigkeiten. Wie das Diagramm 18 illustriert, wiesen lediglich 3% der Äußerungen eine Abweichung auf. Hierbei handelte es sich um die stimmlose, gespannte und behauchte Artikulation dieses bilabialen Verschlusslautes, der eigentlich stimmhaft und mit geringer Spannung ausgesprochen wird. Diese Abweichung war unerwartet, da sich die Aussprache des Lautes [b] im Tschechischen und Deutschen nicht unterscheidet.

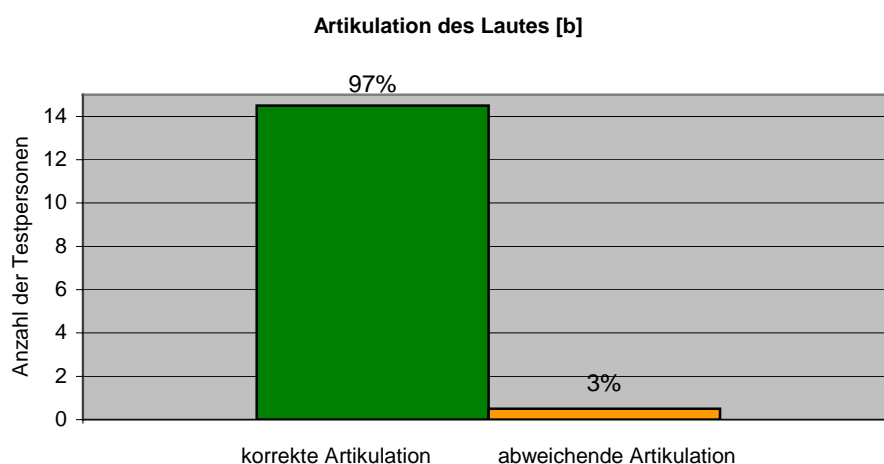


Diagramm 18

Wie aus dem Diagramm 19 ersichtlich ist, realisierten alle Testteilnehmer die Laute [d], [x], [g], [ɛ], [ɐ] und [ə] ohne Abweichungen. Bei den Lauten [d], [x], [g] und [ɛ] lässt sich die Fehlerlosigkeit auf die vergleichbare Aussprache im Tschechischen und Deutschen zurückführen. Die reduzierten Laute [ɐ] und [ə] stellen häufig Probleme für ältere Lerner dar. Die Untersuchung zeigt, dass die Vorschulkinder keine Schwierigkeiten beim Nachsprechen dieser Laute hatten. Daraus folgt, dass die Ursache für die Abweichungen in diesen Fällen nicht die Artikulationsweise ist, sondern der Ausgangspunkt, von dem die Laute umgesetzt werden. Die Kinder nehmen die lautliche Form der Laute auf und setzen diese selbst mündlich um. Ältere Lerner hingegen leiten die Laute vorrangig von ihrer schriftlichen Form ab, was zu Abweichungen führen kann, da die grafische Form nicht der mündlichen Realisierung entspricht.

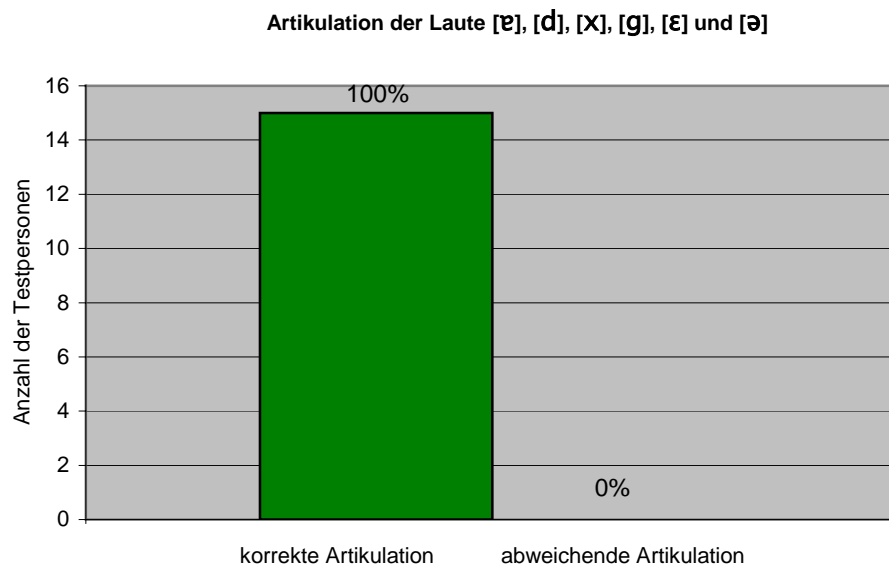


Diagramm 19

Abschließend werden einige Bemerkungen bezüglich Erscheinungen, die während der Untersuchung auffielen, sowie Schlussfolgerungen aus der Untersuchung angeführt.

Bei den Tests fiel auf, dass zehn Kinder den Laut [r] mindestens einmal ausließen. Da es sich hierbei um eine relativ hohe Abweichungshäufigkeit handelt und davon ausgegangen wird, dass die Artikulation dieses Konsonanten keine Schwierigkeit für den tschechischen Muttersprachler darstellt, lässt sich aus diesem Ergebnis schlussfolgern, dass die Testpersonen den Laut nicht wahrgenommen haben.

Der Laut, der die größte Anzahl von Abweichungsvarianten aufweist, ist der Konsonant [ʧ]. Dieser Reibelaut wurde durch [x], [z], [ʒ] und [k] substituiert.

Die Ergebnisse der Nachsprechttests bestätigen, dass Kinder „Meister“ im Imitieren sind. Die Untersuchung zeigt jedoch auch, dass zwischen den einzelnen Testpersonen teilweise erhebliche Unterschiede bestehen.

Bei der Betrachtung der Untersuchungsergebnisse stellt sich die Frage, ob man auch bei Vorschulkindern Phonetikübungen in die Sprachvermittlung einbeziehen sollte. Da einige Laute von der Mehrheit der Testpersonen abweichend artikuliert wurden, wird empfohlen, derartige Erscheinungen intensiver, z.B. durch Übungen, die speziell auf das betreffende Phänomen ausgerichtet sind, einzuüben.

Aus dieser Untersuchung wird folgende Empfehlung abgeleitet: Der Sprachmittler sollte unbedingt auf eine korrekte Aussprache seinerseits sowie von Seiten der Kinder achten und er sollte phonetische Fehler berichtigen. Nur so kann verhindert werden, dass sich phonetische Abweichungen langfristig „einschleifen“. Das ist von großer Wichtigkeit, denn „eingeschliffene“ Fehler lassen sich im Nachhinein nur schwierig korrigieren. Somit stellt die Forderung nach einer ständigen Kontrolle der Artikulation und einer kindgerechten Korrektur (siehe Kapitel 2.2.3.), die Grundlage für eine adäquate und fehlerfreie Aussprache, die wesentlich für die Verständigung in der Fremdsprache ist, dar.

3.4. Die Untersuchungsergebnisse im Überblick

In diesem Teilkapitel werden die wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse der Untersuchung bezüglich des Lernfortschritts der Vorschulkinder zusammengefasst.

Die Überprüfung des Wortschatzes ergab, dass der Lernerfolg breit gestreut ist und dass teilweise erhebliche Unterschiede zwischen den Kindern existieren. Die meisten Kinder wussten zwischen 51% und 75% der Wortgruppen.

Bei der Analyse des Lernerfolgs in Bezug auf die Wortschatzgruppen wurde festgestellt, dass die Testpersonen die Wortschatzeinheiten, die oft wiederholt worden waren und die eine geringe Wortschatzgesamtanzahl hatten, am erfolgreichsten reproduzierten.

Aufgrund dieses Ergebnisses wird empfohlen die Wörter und Wortgruppen mindestens zwölfmal zu wiederholen und ihre Anzahl auf höchstens sechs Wortschatzeinheiten zu begrenzen. Um genauere Angaben zu diesen Zusammenhängen machen zu können, ist es empfehlenswert, die Merkmale *Wiederholungshäufigkeit* und *Anzahl der Wortschatzeinheiten* einzeln zu untersuchen.

Ein Untersuchungskriterium stellte die Ähnlichkeit zwischen den tschechischen und deutschen Wortgruppen dar. Die Untersuchung ergab, dass die Worteinheiten, die die Kinder am häufigsten wussten, phonetische Ähnlichkeiten aufwiesen.

Bei einigen Wortgruppen kam es mehrmals zu Interferenzerscheinungen. Dabei handelte es sich um den Transfer aus der tschechischen Sprache sowie aus dem Englischen. Die Interferenzen aus dem Tschechischen betrafen ausschließlich Wortgruppen, die phonetische Ähnlichkeiten hatten. Die Transfererscheinungen aus der englischen Sprache sind auf die parallele Aneignung dieser Fremdsprache zurückzuführen.

Da sich die Häufigkeit des Artikelgebrauchs im Tschechischen und Deutschen unterscheidet, war dieses Phänomen ein weiterer Untersuchungsaspekt. Die Analyse der Tonaufnahmen ergab, dass die Kinder die Substantive meistens ohne den Artikel verwenden, obwohl die Substantive während der Sprachvermittlung stets mit dem zugehörigen Artikel gebraucht wurden.

Im Rahmen der Untersuchung bezüglich der Phonetik wurden die Laute je nach ihrer Abweichungshäufigkeit einer von drei Kategorien zugeordnet.

Eine große Häufigkeit der Abweichung hatten die Verschlusslaute [t], [p], [k], die von der Mehrzahl der Kinder stimmhaft, ungespannt bzw. unbehaucht ausgesprochen wurden.

Der Reibelaut [ç] wurde ebenfalls sehr oft ersetzt. Die Untersuchung zeigte, dass dieser Laut mehrere Abweichungsvarianten aufweist. Die Testpersonen substituierten ihn durch [x], [z], [ʒ] und [k].

Auch der Umlaut [ø:] wurde von den Kindern durch verschiedene Laute ersetzt. Hierbei handelte es sich um [ɔ:], [o:] sowie [ou:].

Bei der Realisierung des Vokals [o:] wurde von einigen Testpersonen [ɔ:] oder [əʊ] artikuliert.

Phonetische Erscheinungen, die eine mittlere Abweichungshäufigkeit aufwiesen, waren die Auslautverhärtung und der Nasallaut [ŋ], der durch [ŋɡ] substituiert wurde. Des Weiteren wurden dieser Kategorie der Konsonant [h], den die Testpersonen manchmal stimmhaft artikulierten, der Laut [y:], der teilweise durch [u:] ersetzt wurde und der Vokal [e:], der einige Male mit [i:] realisiert wurde, zugeordnet.

Phänomene, bei denen kaum bzw. keine Abweichungen festgestellt wurden, waren der Konsonant [b] und die Laute [d], [x], [g], [ɛ], [ɐ] und [ə], die alle Testteilnehmer ohne Abweichungen umsetzten. Zusätzlich ergab die Auswertung der Tonaufnahmen, dass zahlreiche Kinder den Laut [r] ausließen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass einige Untersuchungsergebnisse den Erwartungen entsprachen, während manche Ergebnisse die Hypothesen nicht bestätigten.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Dieses Schlusskapitel dient der Rekapitulation über das Erreichen der angestrebten Ziele und das Umsetzen der in Kapitel 2 erarbeiteten Grundsätze. Außerdem widmet es sich einigen weiterführenden Betrachtungen.

Die empirische Untersuchung setzte sich das Ziel, den Lernfortschritt der Vorschulkinder anhand der Teilkompetenzen *Wortschatz* und *Phonetik* zu analysieren und auf der Basis der Ergebnisse Empfehlungen für die frühe Fremdsprachenvermittlung abzuleiten.

Die Untersuchung des Lernerfolgs in Bezug auf den Wortschatz ermöglichte es, Ratschläge betreffs der Wiederholungshäufigkeit des Wortschatzes und der Anzahl des gesamten Wortschatzes zu geben.

Durch die Analyse der Tests zur Phonetik konnten unproblematische Phänomene sowie Erscheinungen, bei denen viele Kinder zum Transfer neigten und die somit der besonderen Beachtung bedürfen, ermittelt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Zielsetzung der Untersuchung erfüllt wurde und die Untersuchungsmethoden geeignet waren. Es ist jedoch anzumerken, dass eine höhere Anzahl von Testpersonen die Untersuchungsbedingungen verbessert hätte.

Die im theoretischen Teil formulierten Grundsätze wurden bei dem Projekt „*Hrajeme si s němčinou*“ weitestgehend umgesetzt und die Ziele des Projektes wurden teilweise erreicht.

Während der Unterrichtseinheiten wurde auf eine freundliche Atmosphäre Wert gelegt und somit die Grundlage für eine positive Beziehung zur deutschen Sprache geschaffen.

Durch die ausgewählten Aktivitäten kamen die Kinder auf spielerische Weise mit Deutsch in Kontakt und übten die neue Sprache auf diese Art selbst zu gebrauchen.

Dabei waren verschiedenste Materialien und Gegenstände sowie Spiele, Kinderlieder und Reime unentbehrliche Elemente. Die möglichst häufige Begleitung von

sprachlichen Äußerungen mit Gesten und Bewegungen war ein weiteres Grundprinzip.

Dadurch konnten die Vorschulkinder die Sprache über mehrere Eingangskanäle wahrnehmen, was die Grundlage für eine nachhaltige Speicherung der sprachlichen

Informationen und folglich der Aneignung der Sprache ist. Das Prinzip der

Nachahmung bewährte sich bei der Übung der Aussprache und der Grundsatz der

Anschaulichkeit erwies sich bei der Wortschatzvermittlung als sehr wirkungsvoll.

Eines der Hauptkriterien bei der Auswahl von Übungen und Aktivitäten war das Ziel, dass die Kinder Freude an der Übung bzw. Aktivität sowie am Lernen und Sprechen haben sollten. Wie das Unterrichtsgeschehen und viele der Testergebnisse zeigen, funktionierte diese Vorgehensweise, die auf der Lernerzentriertheit basiert.

Die Wichtigkeit des Grundsatzes „*Die Wiederholung ist die Mutter des Lernens*“⁴ wird durch die Testergebnisse belegt. Die Wiederholung von Erscheinungen und Wörtern sollte jedoch auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen, denn die Kinder merken sofort, wenn sie eine Aktivität schon einmal durchgeführt haben.

Das angestrebte Ziel der akzentfreien Aussprache wurde bei vielen Kindern nicht erreicht. Die Hauptursache dafür besteht in der geringen Kontaktzeit mit der deutschen Sprache, die die Kinder einmal wöchentlich für 20 bis 30 Minuten hören. Aus diesem Grund ist zu empfehlen, die Häufigkeit der Sprachvermittlung zu erhöhen. Eine größere Intensität der Sprachvermittlung würde sich nicht nur auf die Qualität der Aussprache auswirken, sondern auch ein höheres Maß an Wiederholungen zulassen. Diese sind notwendig, um einen langfristigen und nachhaltigen Lerneffekt zu erzielen, da Kinder das Gelernte schnell vergessen. Diese Nachhaltigkeit stellt die Grundlage für das von der EU angestrebte Niveau der fremdsprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten dar. Um dieses Niveau am Ende der Schulausbildung zu erreichen, müsste die in der Vorschule begonnene Sprachvermittlung lückenlos in der Grundschule und später in der Mittelschule bzw. an dem Gymnasium weitergeführt werden.

Bei der Tätigkeit als Sprachmittler im Vorschulbereich handelt es sich um eine anspruchsvolle Tätigkeit, die nicht unterschätzt werden sollte. Die Arbeit mit den Kindern schließt eine sorgfältige Vorbereitung sowie eine reflektierende Nachbereitung jeder Unterrichtseinheit ein. Der Aufbau der Unterrichtseinheit sollte auf die Fähigkeiten und Interessen der Kinder abgestimmt werden. Hierbei bewährten sich kurze, abwechslungsreiche Übungen sowie der Wechsel zwischen ruhigen und bewegungsreichen Aktivitäten. Da die meisten Kinder während der ersten zehn Minuten das höchste Maß an Konzentration haben, bieten sich in dieser Phase vorrangig ruhige Aktivitäten an.

Erfahrungsgemäß schätzen es die Kinder, wenn der Sprachmittler sich Zeit für sie nimmt. In den Unterrichtseinheiten sollten Freiräume geschaffen werden, um die selbst gemalten Bilder oder gebastelten Gegenstände der Kinder anzuschauen und zu loben oder um Gespräche zu aktuellen Themen zu führen.

⁴ nach dem lateinischen Sprichwort „*Repetitio est mater studiorum*.“

Für das Gelingen der Sprachvermittlung sollte die Lehrperson nicht nur auf die einzelnen Kinder eingehen, sondern sie sollte die gesamte Gruppe als solche wahrnehmen und die Rollenverteilung innerhalb der Gruppe beachten. Die Kinder sollten zum Lernen von- und miteinander ermuntert werden.

Der frühzeitige Fremdsprachenunterricht bietet viele Aspekte, auf denen noch Forschungsbedarf besteht. Einer dieser Aspekte ist der Einfluss der Eltern auf den Lernprozess ihrer Kinder. Mit Fragebögen beispielsweise könnte untersucht werden, welche Einstellung die Eltern zur deutschen Sprache und Kultur haben, wie sie ihre Kinder bei der Sprachaneignung unterstützen, welche Erwartungen die Eltern an die vorschulische Sprachvermittlung haben und in welchem Umfang sich die Standpunkte der Eltern auf den Lernerfolg der Kinder auswirken.

Des Weiteren sollte über das Einbeziehen der Eltern in die Sprachvermittlung nachgedacht werden. Ein Beispiel dafür ist das Bereitstellen von Wortschatzlisten für die Eltern. Mit Hilfe dieser Listen könnten die Eltern mit den Kindern zu Hause üben. Überdies könnten sie etwas Deutsch mit ihren Kindern mitlernen, was Vertrauen bei den Kindern schaffen und dadurch zu einer positiven Lernmotivation beitragen kann. Aus der Lernpsychologie ist bekannt, dass die Erwartungen der Eltern den Lernprozess ihrer Kinder beeinflussen. Die Eltern sollten ihre Kinder nicht durch zu hohe Erwartungen, besonders in Bezug auf die Sprachproduktion, überfordern. Stattdessen ist das Prinzip der Freiwilligkeit, das ebenfalls für die Unterrichtseinheiten gilt, anzuraten wie das folgende Zitat aussagt. *„Eltern sollten sich also in Geduld üben, bis die Kinder sicherlich von selbst – und das häufig mit viel Stolz – einzelne Gegenstände benennen oder ein Lied oder Gedicht vortragen.“* (KARICH 2007, S. 26)

Ein weiteres Thema, das bei dem Sprachprojekt Fragen aufwarf, ist die Rolle der Erstsprache Tschechisch sowie weiterer Fremdsprachen.

Theoretisch gilt das Prinzip der überwiegend einsprachigen Deutschvermittlung, wobei Tschechisch als Kommunikationsmittel nicht ausgeschlossen wird. Der Einsatz der Erstsprache der Kinder muss jedoch immer begründet sein. Diese Verfahrensweise ermöglicht die Gleichberechtigung beider Sprachen, die für das Verständnis der eigenen und der fremden Kultur, das sich bei den Kindern entwickelt, von großer Bedeutung ist. In diesem Zusammenhang empfiehlt JAMPERT: *„Bei der Erschließung einzelner Wörter in der deutschen Sprache sollte auf muttersprachliche Angebote der Kinder positiv eingegangen werden. Die Kinder integrieren damit ihre bereits vorhandenen*

Erfahrungen in die aktuelle Situation. Diese Verknüpfung ist für den Prozess der Begriffsentwicklung entscheidend. Die Bereitschaft der Erzieherin, die muttersprachliche Äußerung in dieser Situation aufzugreifen, signalisiert dem Kind auch, ob seine Erstsprache [...] anerkannt und wertgeschätzt wird.“ (JAMPERT 2002, S. 139)

Schwieriger ist zu klären, welche Rolle weitere Fremdsprachen spielen dürfen und wie sich der Sprachmittler verhalten soll, wenn die Kinder beispielsweise auf Englisch oder Spanisch statt auf Deutsch antworten.

Entsprechend dem Grundsatz der Toleranz müssten die anderen Fremdsprachen als gleichwertig akzeptiert werden, um die positive Einstellung gegenüber dem Fremdsprachenlernen im Allgemeinen zu fördern. In der Praxis ist dies jedoch problematisch, da die Kinder nicht bewusst zwischen den Sprachen trennen.

Wahrscheinlich würde ein derartiges Vorgehen die Lerner verwirren und sich negativ auf ihren Lernfortschritt auswirken. Deshalb sollten Äußerungen, die weder aus dem Tschechischen noch aus dem Deutschen kommen, konsequent vermieden bzw. nicht zugelassen werden.

Diese Diplomarbeit zeigt, dass bei der frühen Sprachvermittlung viele Faktoren wirken. Folglich sind bei der Planung der Unterrichtseinheiten und bei der Bewertung des Lernerfolgs der Kinder zahlreiche Aspekte zu bedenken. Im Zentrum der Überlegungen stehen dabei die Vorschulkinder als Lerner, denn die Kinder mit ihren Fähigkeiten und Interessen sind maßgebend für alle Bereiche der Sprachvermittlung.

Quellenverzeichnis

- BRÜGGE, W.; MOHS, K.: *So lernen Kinder sprechen*. München: Reinhardt, 2007.
- KNIFFKA, G.; BENATI, R.; SIEBER, T.; SIEBERT-OTT, G.: *Meine Freunde und ich. Deutsch als Zweitsprache für Kinder*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt, 2005.

Literaturverzeichnis

Bibliografien:

- APELTAUER, E.: *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs: eine Einführung*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt, 1997.
- BAUSCH, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 1989.
- BOECKMANN, K.-B.: *Grundbegriffe der Spracherwerbsforschung*. Frühes Deutsch, 2006, č. 7, s. 34nn.
- BRÜGGE, W.; MOHS, K.: *So lernen Kinder sprechen*. München: Reinhardt, 2007.
- BRUNER, J.S.: *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber, 1987.
- ČECHOVÁ, M. et al. : *Čeština. Řeč a jazyk*. Praha: ISV, 2000.
- DIELING, H.; HIRSCHFELD, U.: *Phonetik lehren und lernen*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt, 2000.
- DUDEN, *Das Aussprachewörterbuch*. Mannheim: Dudenverlag, 1990.
- DUDEN, *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim: Dudenverlag, 2003.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt. Aktionsplan 2004-2006*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004.
- FTHENAKIS, W.; SONNER, A.; THRUL, H.; WALBINER, W.: *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München: Hueber, 1985.
- HÁJKOVÁ, E.: *Zvuková stránka češtiny. Úvod do fonetiky a fonologie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008.
- HAUGER, K.: *We teach the music of language*. Spotlight 2000, č.1, s. 78n.

- HAUSENDORF, H.; QUASTHOFF, U.M.: *Sprachentwicklung und Interaktion*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1996.
- HEYD, G.: *Deutsch lehren*. Frankfurt (Main): Diesterweg, 1991.
- JAMPERT, K.: *Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern*. Opladen: Leske und Budrich, 2002.
- JANÍKOVÁ, V.; BARTOŇOVÁ, M.: *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, FP 2004, s. 122
- JUNG, L.: *99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber, 2001.
- KARICH, A.: *Das WITAJ-Projekt der Sorben. Mehrsprachige Angebote in sächsischen Kindertageseinrichtungen der Euroregion Neiße-Nisa-Nysa*. Görlitz: Maxroi, 2007.
- KIELHÖFER, B.; JONEKEIT, S.: *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg, 1983.
- KLEIN, W.: *Zweitspracherwerb: eine Einführung*. Frankfurt (Main): Hain, 1992.
- KNIFFKA, G.; BENATI, R.; SIEBER, T.; SIEBERT-OTT, G.: *Meine Freunde und ich. Deutsch als Zweitsprache für Kinder*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt, 2005.
- KOLONKO, B.: *Spracherwerb im Kindergarten. Grundlagen für die sprachpädagogische Arbeit von Erzieherinnen*. Pfaffenweiler: Centaurus, 1996
- LOJOVÁ, G.: *Vývinové osobitosti a výučba cudzieho jazyka v materskej škole*. Cizí jazyky 2005/2006, roč. 49, č. 4 a 5, s. 134nn.
- MEYER, H.: *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Scriptor Ratgeber Schule, Bd. 6. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1993.
- NEUNER, G.: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt, 1993.
- PODRÁPSKÁ, K.: *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008.
- PODRÁPSKÁ, K.: *Mit allen Sinnen lernen*. Nabídka cizích jazyků v českých zařízeních pro předškolní děti v Euroregionu Neisse-Nisa-Nysa/Mehrsprachige Angebote in tschechischen Kindertageseinrichtungen der Euroregion Neisse-Nisa-Nysa. Görlitz: Maxroi, 2007.

- RAUSCH, I.; RAUSCH, R.: *Deutsche Phonetik für Ausländer*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt, 2002.
- SIEBENSCHIN, H.: *Česko-německý slovník*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.
- STEINBRINK, C.; SPITZER, M.: *Sprache lernen – Lernprozesse in der kindlichen Sprachentwicklung*. Frühes Deutsch, 2006, č. 7, s. 34nn.
- ŠVERMOVÁ, D.: *Využití imerzních prvků při osvojování cizího jazyka v raném věku*. Cizí jazyky 2007/2008, roč. 51, č. 4, s. 113nn.
- ŠTEFFLOVÁ, J.: *Úvahy nad cizím jazykem v mateřské škole*. Učitel'ské noviny 2006, č. 6, s. 10n.
- SZAGUN, G.: *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1996.
- VESTER, F.: *Denken, Lernen, Vergessen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2007.
- WODE, H.: *Psycholinguistik: eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. Ismaning: Hueber, 1993.
- WODE, H.: *Frühe Sprachförderung in Grenzregionen durch Immersion*. Mehrsprachige Angebote in sächsischen Kindertageseinrichtungen der Euroregion Neiße-Nisa-Nysa. Görlitz: Maxroi, 2007.

Internet-Adressen:

- FREY, C.; WORTMANN, L.: *Die Handpuppe im Fremdsprachenunterricht der Grundschule*. URL: <http://www.schule-bw.de/schularten/.../fruehesfremdsprachen/.../Handpuppe.pdf> [10.01.2010]
- KOVÁŘOVÁ, A.: *Das deutsche und tschechische Phonemsystem aus kontrastiver Sicht – Erfahrungen aus dem Phonetikunterricht und der Arbeit mit künftigen Deutschlehrern*. (2007) URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Kovarova.pdf> [29.12.2009]
- Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. URL: <http://www.goethe.de/lhr/ptj/nef/deindex.htm> [10.04.2008]
- Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen: *FMKS Ich kann zwei Sprachen. Spielend Sprachen lernen – mit Immersion im Kindesalter*. Kiel: Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V., 2004. URL: <http://www.fmks-online.de> [04.09.2008]
- Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen: *Leitfaden für die Entstehung eines zweisprachigen (bilingualen) Kindergartens*.

Kiel: Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V., 2007. URL: <http://www.fmks-online.de> [04.09.2008]

- Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen: *Interview mit Prof. Dr. Thorsten Piske: Fremdsprachen-Lernen und die Rolle des Alters*. Kiel: Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V., 2009. URL: <http://www.fmks-online.de> [02.07.2009]
- Interkultureller Kindergarten Wilhelmsburg. URL: <http://www.waldorfwilhelmsburg.de/> [08.06.2010]
- WODE, H.: *Frühes Fremdsprachenlernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es?*. Kiel: Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V., 2004. URL: <http://www.fmks-online.de> [04.09.2008]
- WODE, H.: *Mehrsprachigkeit durch immersive KiTas – eine überzeugende Methode zum nachhaltigen Fremdsprachenerwerb*. URL: <http://www.fmks-online.de> [04.09.2008]

Anhang

Anhang 1: Überblick über die Wortschatzgruppen	106
Anhang 2: Test zur Untersuchung des Lernerfolgs bezüglich des Wortschatzes	107
Anhang 3: Auswertung der Wortschatz-Tests	108
Anhang 4: Protokolle der Wortschatz-Tests	109
Anhang 5: Test zur Untersuchung des Lernerfolgs bezüglich der Phonetik	112
Anhang 6: Auswertung der Phonetik-Tests	113
Anhang 7: Protokolle der Phonetik-Tests	115
Anhang 8: Materialien und Anregungen	118

Anhang 1: Überblick über die Wortschatzgruppen

Gruppe	Wort/Wortgruppe	Einführung	Wiederholungen	Gesamtanzahl WS	phon. Ähnlichkeit (Tsch.- Dt.)
1	(die) Mutti	02.11.2009	11	6	<i>eher nein</i>
1	(der) Vati	02.11.2009	11	6	<i>eher nein</i>
1	der Bruder	02.11.2009	11	6	ja
1	die Schwester	02.11.2009	11	6	ja
2	Die Kinder spielen.	23.11.2009	14	4	nein
2	Die Kinder malen.	23.11.2009	14	4	ja
2	Die Kinder singen.	23.11.2009	14	4	nein
3	eine Katze	15.02.2010	7	8	ja
3	ein Pferd	15.02.2010	7	8	nein
3	eine Maus	15.02.2010	7	8	ja
3	ein Vogel	15.02.2010	7	8	nein
3	ein Hase	15.02.2010	7	8	nein
3	ein Fisch	15.02.2010	7	8	nein
4	eine Banane	06.04.2010	2	9	ja
4	ein Apfel	06.04.2010	2	9	nein
4	ein Eis	06.04.2010	2	9	nein
4	eine Schokolade	06.04.2010	2	9	ja
4	eine Orange	06.04.2010	2	9	ja
4	eine Gurke	06.04.2010	2	9	ja
4	eine Melone	06.04.2010	2	9	ja

Anhang 2: Test zur Untersuchung des Lernerfolgs bezüglich des Wortschatzes

Name:

Wortschatzeinheit	Lernerfolg (ja/nein)	Anmerkungen zur sprachlichen Äußerung
Mutti		
Vati		
der Bruder		
die Schwester		
Die Kinder spielen.		
Die Kinder malen.		
Die Kinder singen.		
eine Katze		
ein Pferd		
eine Maus		
ein Vogel		
ein Hase		
ein Fisch		
eine Banane		
ein Apfel		
ein Eis		
eine Schokolade		
eine Orange		
eine Gurke		
eine Melone		

Anmerkungen:

Anhang 3: Auswertung der Wortschatz-Tests

Gr.	Wortschatzeinheit	Lernerfolg (Anzahl)			Lernerfolg (%)			Artikel (Anzahl)		Interferenzen, Anmerkungen
		J	N	Tw	J	N	Tw	J	N	
1	Mutti	7	8	0	47%	53%	0	-	-	-
1	Vati	4	11	0	27%	73%	0	-	-	-
1	der Bruder	11	4	0	73%	27%	0	2	9	‚eine‘ statt ‚ein‘: 2; [bu:ɖə]: 5
1	die Schwester	10	5	0	67%	33%	0	2	8	[svɛstə]: 1
2	Die Kinder spielen.	10	5	0	67%	33%	0	-	-	nur Verb: 10 (von 10)
2	Die Kinder malen.	13	2	0	87%	13%	0	-	-	nur Verb: 12 (von 13)
2	Die Kinder singen.	6	9	0	40%	60%	0	-	-	nur Verb: 6 (von 6)
3	eine Katze	6	9	0	40%	60%	0	1	5	[kæt]: 1, [glatsə]: 1, [ɡʊtsən]: 1
3	ein Pferd	10	5	0	67%	33%	0	1	9	[fe:ɐt]: 1
3	eine Maus	11	3	1	73%	20%	6,6%	1	11	-
3	ein Vogel	4	11	0	27%	73%	0	0	4	[fo:gən]: 2
3	ein Hase	7	8	0	47%	53%	0	1	6	‚eine‘ statt ‚ein‘: 1
3	ein Fisch	4	11	0	27%	73%	0	1	3	‚eine‘ statt ‚ein‘: 1
4	eine Banane	11	4	0	73%	27%	0	4	7	[bəna:nə]: 2
4	ein Apfel	4	11	0	27%	73%	0	2	2	[æpl]: 1, [apfən]: 1
4	ein Eis	1	14	0	6,6%	93%	0	1	0	-
4	eine Schokolade	10	4	1	66,6%	26,6%	6,6%	5	6	[ʃʊkola:də]: 5
4	eine Orange	7	7	1	46,6%	46,6%	6,6%	3	5	-
4	eine Gurke	4	11	0	27%	73%	0	3	1	[ɔɡurkə]: 2
4	eine Melone	9	6	0	60%	40%	0	5	4	[meləʊnə]: 2

Anhang 4: Protokolle der Wortschatz-TestsName: *Kind A*

Wortschatzeinheit	Lernerfolg (ja/nein)	Anmerkungen zur sprachlichen Äußerung
Mutti	ja	
Vati	nein	1. Versuch: „Opa“
der Bruder	ja	ohne Artikel (o.A.)
die Schwester	ja	mit Artikel (m.A.)
Die Kinder spielen.	ja	nur das Verb
Die Kinder malen.	ja	nur das Verb
Die Kinder singen.	ja	nur das Verb
eine Katze	ja	o.A.
ein Pferd	ja	o.A.
eine Maus	ja	o.A.
ein Vogel	nein	wiederholt o.A.
ein Hase	ja	o.A.
ein Fisch	nein	wiederholt m.A.
eine Banane	ja	m.A.
ein Apfel	ja	m.A.
ein Eis	ja	m.A.
eine Schokolade	ja	m.A.
eine Orange	ja	m.A.
eine Gurke	ja	m.A.
eine Melone	ja	m.A. [meləʊnə]

Anmerkungen:

Kind A war stets aufmerksam. *Kind A* spricht leise und ist zurückhaltend.
auffällig: der konsequente Artikelgebrauch im 2. Teil im Gegensatz zum 1. Teil.

Wortschatzeinheit	Lernerfolg (ja/nein)	Anmerkungen zur sprachlichen Äußerung
Mutti	ja	
Vati	ja	Das Kind überlegt ein bisschen.
der Bruder	ja	o.A.
die Schwester	ja	o.A.
Die Kinder spielen.	ja	nur das Verb
Die Kinder malen.	ja	nur das Verb
Die Kinder singen.	nein	„Hasen“
eine Katze	ja	o.A.
ein Pferd	nein	„Vati“, wiederholt o.A.
eine Maus	ja	o.A.
ein Vogel	nein	„Hase“, wiederholt o.A.
ein Hase	ja	o.A.
ein Fisch	nein	„Pferd“, wiederholt o.A.
eine Banane	ja	o.A.
ein Apfel	nein	„ein Eis“, wiederholt m.A.
ein Eis	nein	wiederholt m.A.
eine Schokolade	ja	o.A.
eine Orange	nein	„Nevím.“, wiederholt o.A.
eine Gurke	nein	„okurka“, wiederholt o.A.
eine Melone	ja	o.A.

Anmerkungen:

Kind B probiert und rät, wenn sie sich nicht sicher ist (manchmal tschechisch, manchmal deutsch). *Kind B* wiederholt die richtige Lösung.

Kind B spricht laut und deutlich, war im Unterricht aufmerksam und kooperativ.

Name: *Kind C*

Wortschatzeinheit	Lernerfolg (ja/nein)	Anmerkungen zur sprachlichen Äußerung
Mutti	nein	„ <i>máma</i> “
Vati	nein	„ <i>táta</i> “
der Bruder	nein	„ <i>dítě</i> “, wiederholt o.A.
die Schwester	nein	„ <i>dítě</i> “, wiederholt m.A.
Die Kinder spielen.	nein	„ <i>hrajou si</i> “ wiederholt nur Verb
Die Kinder malen.	ja	der ganze Satz
Die Kinder singen.	nein	„ <i>zpívají</i> “, wiederholt nur Verb
eine Katze	nein	„ <i>kočka</i> “, wiederholt m.A.
ein Pferd	nein	„ <i>kůň</i> “, wiederholt m.A.
eine Maus	nein	„ <i>myš</i> “, wiederholt o.A.
ein Vogel	nein	„ <i>ptáček</i> “, wiederholt m.A.
ein Hase	nein	„ <i>králík</i> “, wiederholt m.A.
ein Fisch	nein	„ <i>ryba</i> “, wiederholt m.A.
eine Banane	ja	o.A.
ein Apfel	nein	„ <i>jablko</i> “, wiederholt m.A.
ein Eis	nein	„ <i>zmrzlina</i> , ein <i>zmrzlin</i> “, wiederholt m.A.
eine Schokolade	ja	1. Versuch: „ <i>čokoláda</i> “, dann auf Deutsch, m.A., [tʃ] statt [ʃ]
eine Orange	nein	„ <i>mandarinka</i> “, wiederholt m.A.
eine Gurke	nein	„ <i>okurka</i> “, wiederholt m.A.
eine Melone	nein	„ <i>meloun</i> “, wiederholt m.A.

Anmerkungen:

Kind C fehlte oft und war leicht abzulenken.*Kind C* wiederholt die richtige Lösung und spricht deutlich.

Anhang 5: Test zur Untersuchung des Lernerfolgs bezüglich der Phonetik

Name:

Testeinheiten	Transkription (Musterlösung)	Äußerung der Testperson
Hallo.	[ha'lo:]	
Hallo. Ich heiße ...	[ha'lo:. ɪç 'haɪsə ...]	
singen	['zɪŋən]	
Die Kinder singen .	[di: 'kʰɪndə 'zɪŋən.]	
Benni	['bɛnɪ]	
Benni ist ein Hund.	['bɛnɪ ɪst aɪn hʊnt.]	
Paula	['pʰaʊla]	
Paula ist eine Katze.	['pʰaʊla ɪst aɪnə 'kʰatsə.]	
klein	['kʰlaɪn]	
Ich bin klein .	[ɪç bɪn 'kʰlaɪn.]	
groß	[gro:s]	
Ich bin groß .	[ɪç bɪn gro:s.]	
tanzen	['tʰantsn]	
Die Kinder tanzen .	[di: 'kʰɪndə 'tʰantsn.]	
Füße	['fy:sə]	
Hände	['hɛndə]	
lesen	['le:zn]	
lösen	['lø:zn]	
hoch	[ho:x]	
glücklich	['g ʏklɪç]	

Anhang 6: Auswertung der Phonetik-Tests

	Laut	korrekt (Anzahl)	abweichend (Anzahl)	Abweichung (Art und Anzahl)
Hallo.	[h]	10,5	4,5	[ɦ]: 2,5; [] ⁵ : 2
Hallo. Ich heiße ...	[o:]	7	8	[ɔ:]: 5,5; [əʊ]: 0,5; []: 2
singen	[ŋ]	10	5	[ŋ + g]: 5
Die Kinder singen.	[ɐ]	15	0	
Benni	[b]	14,5	0,5	[p ^h]: 0,5
Benni ist ein Hund.	AV ⁶ [t]	8	7	[d]: 7
Paula	[p ^h]	4	11	[b/p]: 10; []: 1
Paula ist eine Katze.				
klein	[k ^h]	6	9	[g/k]: 9
Ich bin klein.				
groß	[g]	15	0	
Ich bin groß.				
tanzen	[t ^h]	1,5	13,5	[d/t]: 13,5
Die Kinder tanzen.	[d]	15	0	
Füße	[y:]	12	3	[u:]: 3
Hände	[ɛ]	15	0	
	[ə]	15	0	
lesen	[e:]	12	3	[i:]: 3
lösen	[ø:]	6	9	[o:]: 3; [ɔ:]: 5; [ou:]: 1
hoch	[x]	15	0	
glücklich	[ç]	5	10	[x]: 9; [z]: 1

Anmerkungen:

[r] wurde mindestens einmal ausgelassen (bei <i>groß</i>).	10
[ç] wurde mit [x] substituiert. (siehe Test)	9
[ç] wurde mit [z] ersetzt.	4
[ç] wurde mit [ʒ] substituiert.	2
[ç] wurde mit [k] ersetzt.	1
[s] wurde mit [ʒ] substituiert.	1

⁵ [] bedeutet Auslassung.⁶ AV steht für Auslautverhärtung.

Laut	korrekt (Anzahl)	abweichend (Anzahl)	Abweichungs- quote	Abweichung (Art und Anzahl)
[t ^h]	1,5	13,5	90%	[d/t]: 13,5
[p ^h]	4	11	73%	[b/p]: 10; []: 1
[ç]	5	10	67%	[x]: 9; [z]: 1
[k ^h]	6	9	60%	[g/k]: 9
[ø:]	6	9	60%	[o:]: 3; [ɔ:]: 5; [ou:]: 1
[o:]	7	8	53%	[ɔ:]: 5,5; [əʊ]: 0,5; []: 2
AV [t]	8	7	47%	[d]: 7
[ŋ]	10	5	33%	[ŋ + g]: 5
[h]	10,5	4,5	30%	[ɦ]: 2,5; []: 2
[y:]	12	3	20%	[u:]: 3
[e:]	12	3	20%	[i:]: 3
[b]	14,5	0,5	3%	[p ^h]: 0,5
[v]	15	0	0%	
[d]	15	0	0%	
[x]	15	0	0%	
[g]	15	0	0%	
[ɛ]	15	0	0%	
[ə]	15	0	0%	

Anhang 7: Protokolle der Phonetik-TestsName: *Kind D*

	Transkription (Musterlösung)	Tatsächliche Äußerung
Hallo.	[ha'lo:]	[ha'lo:]
Hallo. Ich heiße ...	[ha'lo: ɪç 'haɪsə ...]	[ha'lo: ...]
singen	['zɪŋən]	['zɪən]
Die Kinder singen .	[di: 'kʰɪndə 'zɪŋən.]	[dɪ 'g/kɪndə 'zɪŋən.]
Benni	['bɛnɪ]	['bɛnɪ]
Benni ist ein Hund .	['bɛnɪ ɪst aɪn hʊnt.]	['bɛnɪ ɪs aɪn hʊnd.]
Paula	['pʰaʊla]	['b/paʊla]
Paula ist eine Katze.	['pʰaʊla ɪst aɪnə 'kʰatsə.]	['b/paʊla ɪsə 'g/katsə.]
klein	['kʰlaɪn]	['g/klɪn]
Ich bin klein .	[ɪç bɪn 'kʰlaɪn.]	[ɪz bɪn 'g/klɪn.]
groß	[gro:s]	[go:s]
Ich bin groß .	[ɪç bɪn gro:s.]	[ɪz bɪn go:s.]
tanzen	['tʰantsn]	['d/tantsn]
Die Kinder tanzen .	[di: 'kʰɪndə 'tʰantsn.]	[dɪ 'g/kɪndə 'd/tantsn.]
Füße	['fʏ:sə]	['fu:sən]
Hände	['hɛndə]	['hɛndə]
lesen	['le:zn]	['li:zn]
lösen	['lø:zn]	['lø:zn]
hoch	[ho:x]	[hɔ:x]
glücklich	['glʏklɪç]	['glʊglɪx]

	Transkription (Musterlösung)	Tatsächliche Äußerung
Hallo.	[ha'lo:]	[ha'lo:]
Hallo. Ich heiße ...	[ha'lo:. ɪç 'haisə ...]	[ha'lo:. ɪç ...]
singen	['ziŋən]	['ziŋən]
Die Kinder singen .	[di: 'kʰɪndə 'ziŋən.]	[di 'g/kiɪdə 'ziŋən.]
Benni	['benɪ]	['benɪ]
Benni ist ein Hund.	['benɪ ɪst aɪn hʊnt.]	['benɪ ɪs aɪn hʊnt.]
Paula	['pʰaʊla]	['b/paʊla]
Paula ist eine Katze.	['pʰaʊla ɪst aɪnə 'kʰatsə.]	['b/paʊla ɪst aɪnə 'g/katsə.]
klein	['kʰlaɪn]	['g/klain]
Ich bin klein .	[ɪç bɪn 'kʰlaɪn.]	[ɪç bɪn 'g/klain.]
groß	[gro:s]	[gro:s]
Ich bin groß .	[ɪç bɪn gro:s.]	[ɪç bɪn gro:s.]
tanzen	['tʰantsn]	['tʰantsn]
Die Kinder tanzen .	[di: 'kʰɪndə 'tʰantsn.]	[di: 'g/kiɪdə 'd/tantsn.]
Füße	['fy:sə]	['fy:sə]
Hände	['hɛndə]	['hɛndə]
lesen	['le:zn]	['le:zn]
lösen	['lø:zn]	['lɔ:zn]
hoch	[ho:x]	[ho:x]
glücklich	['glyklɪç]	['gʊklɪx]

	Transkription (Musterlösung)	Tatsächliche Äußerung
Hallo.	[ha'lo:]	[ha'lo:]
Hallo. Ich heiße ...	[ha'lo:. ɪç 'haisə ...]	[ha'lo:. ɪx ...]
singen	['ziŋən]	['ziŋən]
Die Kinder singen .	[di: 'kʰɪndə 'ziŋən.]	[di: 'g/kɪndə 'ziŋən.]
Benni	['bɛni]	['bɛni]
Benni ist ein Hund.	['bɛni ɪst aɪn hʊnt.]	['bɛni ɪs aɪn hʊnd.]
Paula	['pʰaʊla]	['b/paʊla]
Paula ist eine Katze.	['pʰaʊla ɪst aɪnə 'kʰatsə.]	['b/paʊla ɪs aɪnə 'g/katsə.]
klein	['kʰlaɪn]	['g/klain]
Ich bin klein .	[ɪç bɪn 'kʰlaɪn.]	[ɪç bɪn 'g/klain.]
groß	[gro:s]	[go:s]
Ich bin groß .	[ɪç bɪn gro:s.]	[ɪz bɪn go:s.]
tanzen	['tʰantsn]	['d/tantsn]
Die Kinder tanzen .	[di: 'kʰɪndə 'tʰantsn.]	[di: 'g/kɪndə 'd/tantsn.]
Füße	['fy:sə]	['fy:zə]
Hände	['hɛndə]	['hɛndə]
lesen	['le:zn]	['li:zn]
lösen	['lø:zn]	['lø:zn]
hoch	[ho:x]	[ʰo:x]
glücklich	['glyklɪç]	['glyglɪç]

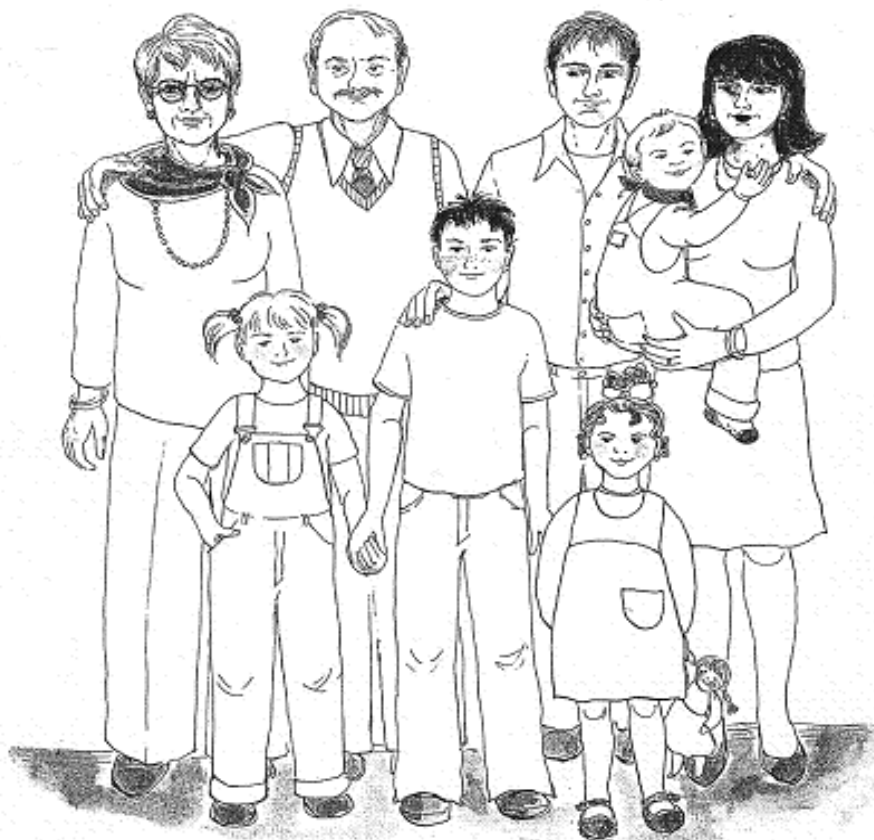
Anhang 8: Materialien und Anregungen

Dieser Anhang beinhaltet eine Auswahl an Unterrichtsmaterialien und Aktivitäten, die sich im Rahmen des Sprachprojekts „*Hrajeme si s němčinou*“ bewährt haben.

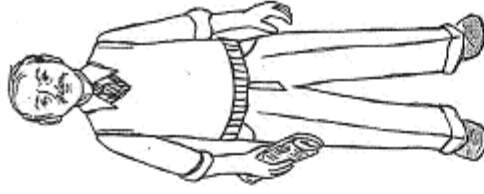
Bilder

Die folgenden Seiten enthalten Bilder zu folgenden Themen: Familie, Tiere, Farben, Essen und Trinken, Feste und Bräuche (Weihnachten und Ostern) und Winter.

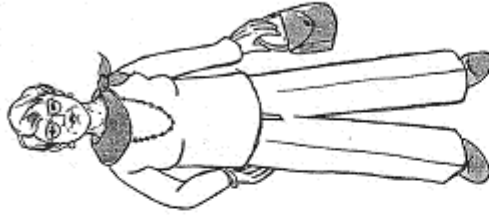
Diese Bilder können für Arbeitsblätter, für Spiele (z.B. Memory) und Aktivitäten (z.B. als Suchbilder) sowie vergrößert als Präsentationsmaterial genutzt werden.



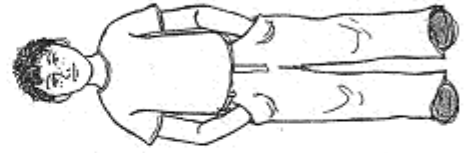
die Familie



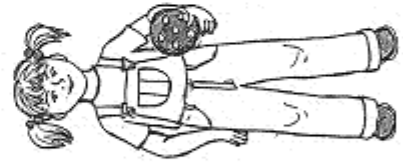
Opa



Oma



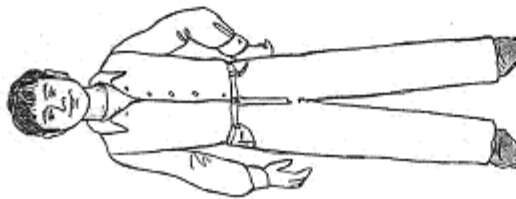
der Bruder



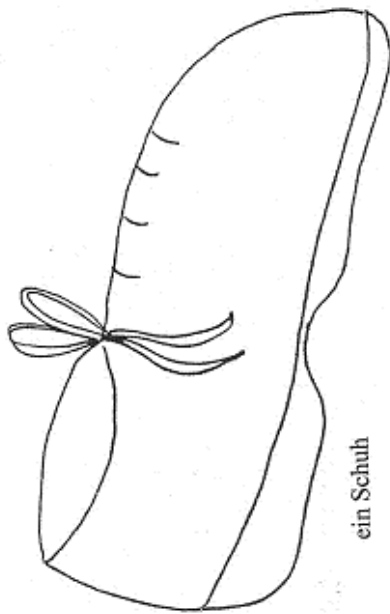
Mutti



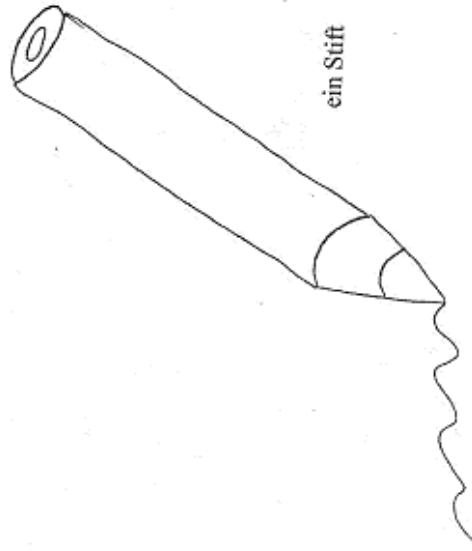
die Schwester



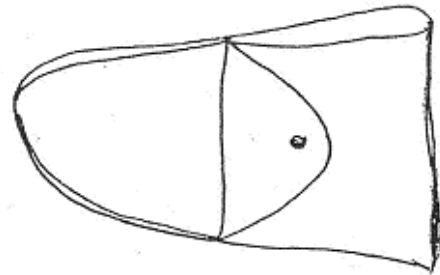
Vati



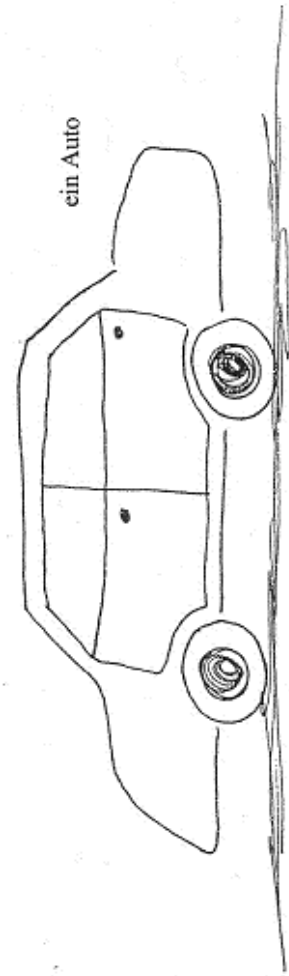
ein Schuh



ein Stift

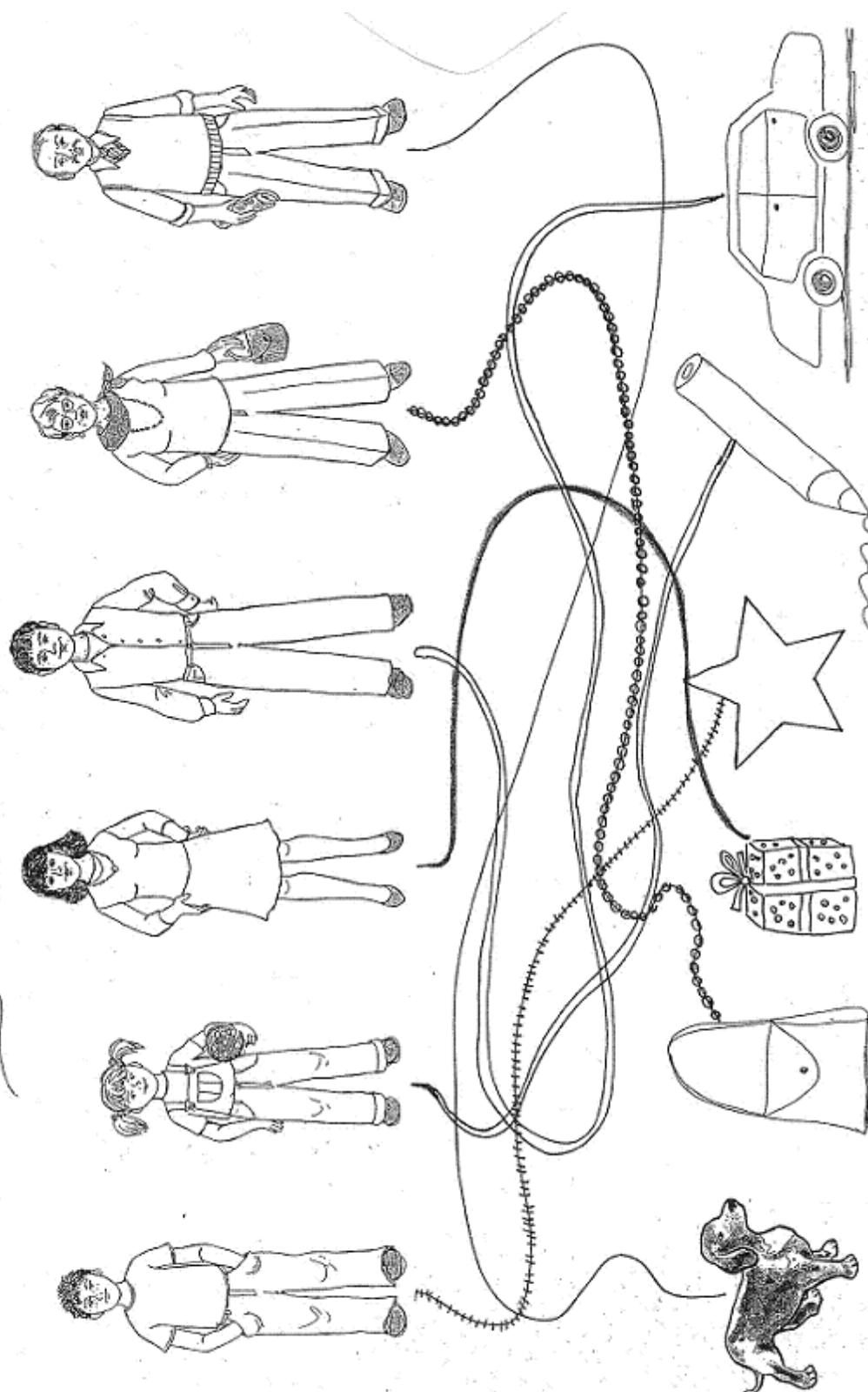


eine Tasche

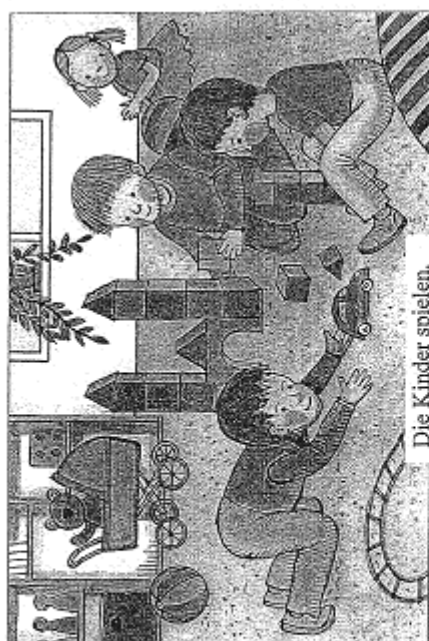


ein Auto

Wer hat was?



Was machen die Kinder?



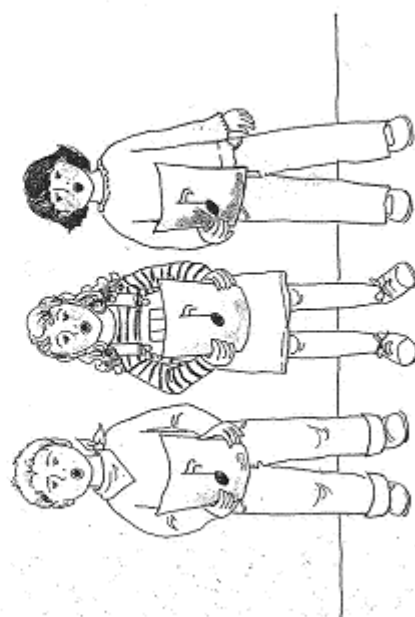
Die Kinder spielen.



Die Kinder tanzen.



Die Kinder malen.



Die Kinder singen.

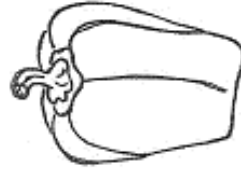


Die Kinder essen.

Die Kinder trinken.



eine Orange



ein Paprika



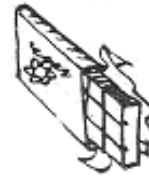
eine Tomate



eine Banane



eine Gurke



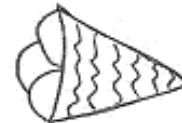
eine Schokolade



ein Apfel



eine Melone



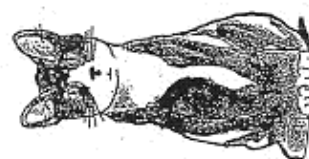
ein Eis



ein Hase



ein Vogel



eine Katze



ein Pferd



ein Fisch

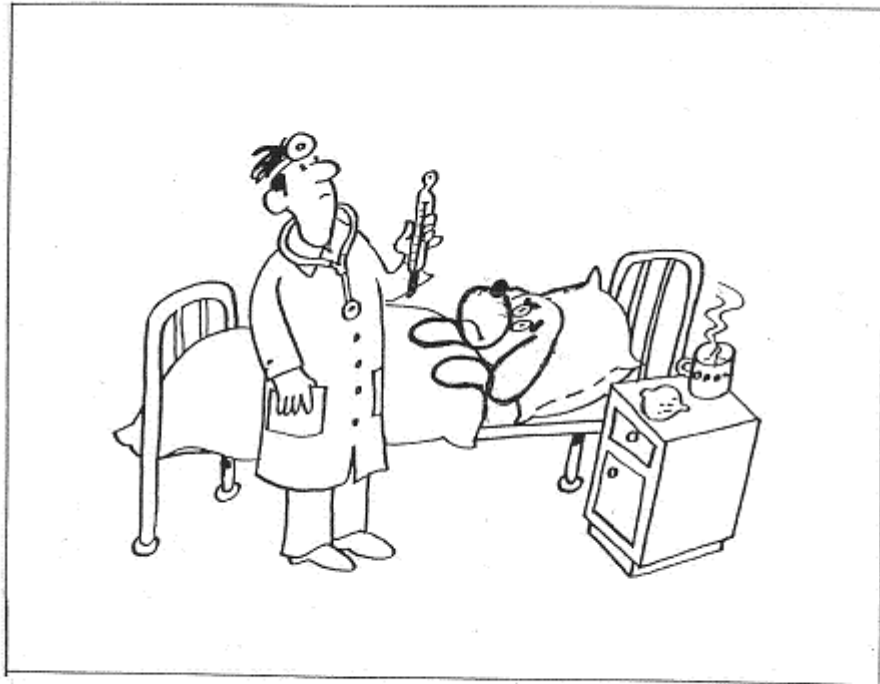


ein Hund

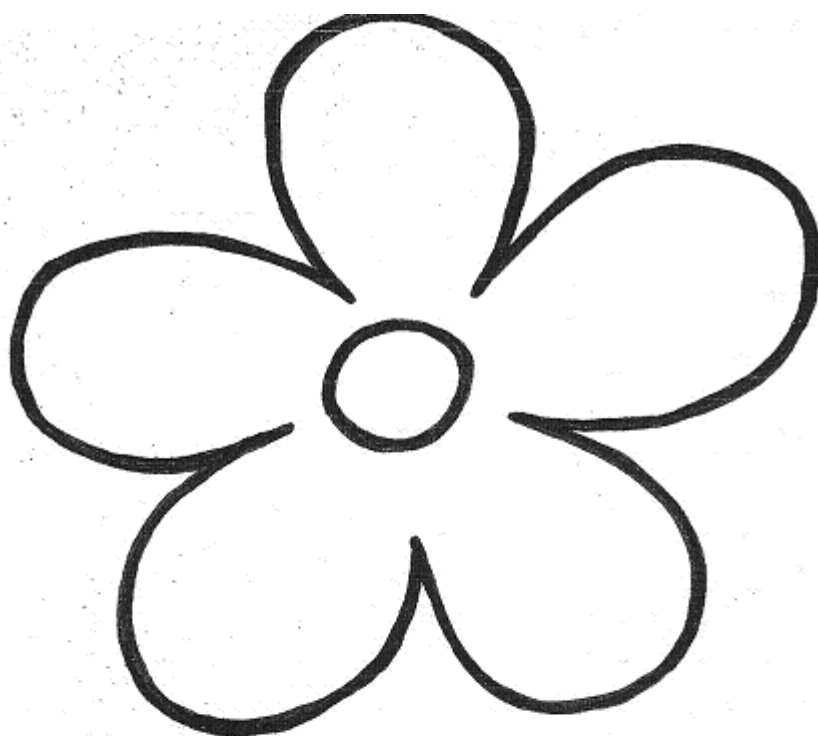


eine Maus

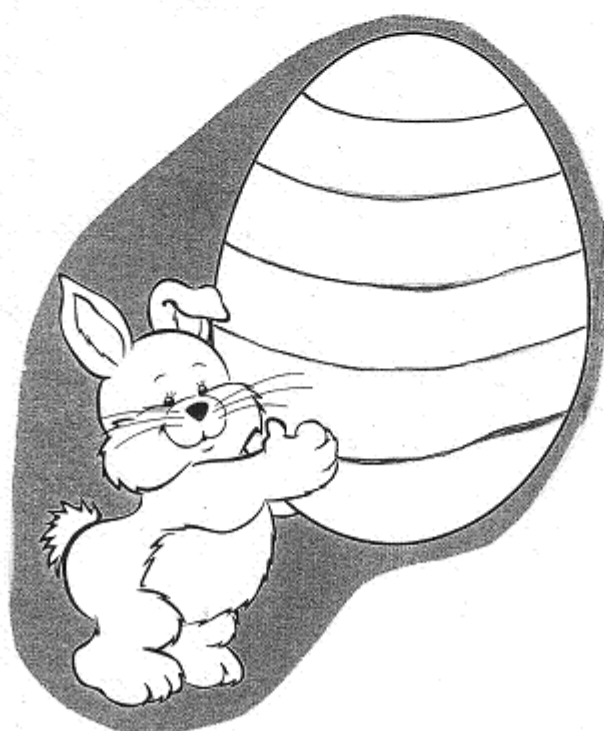




Benni ist krank.



eine Blume



das Osterei

der Osterhase



ein Stern

der Weihnachtsmann



ein Stern



ein Geschenk



eine Kerze



ein Weihnachtsbaum



ein Weihnachtsbaum



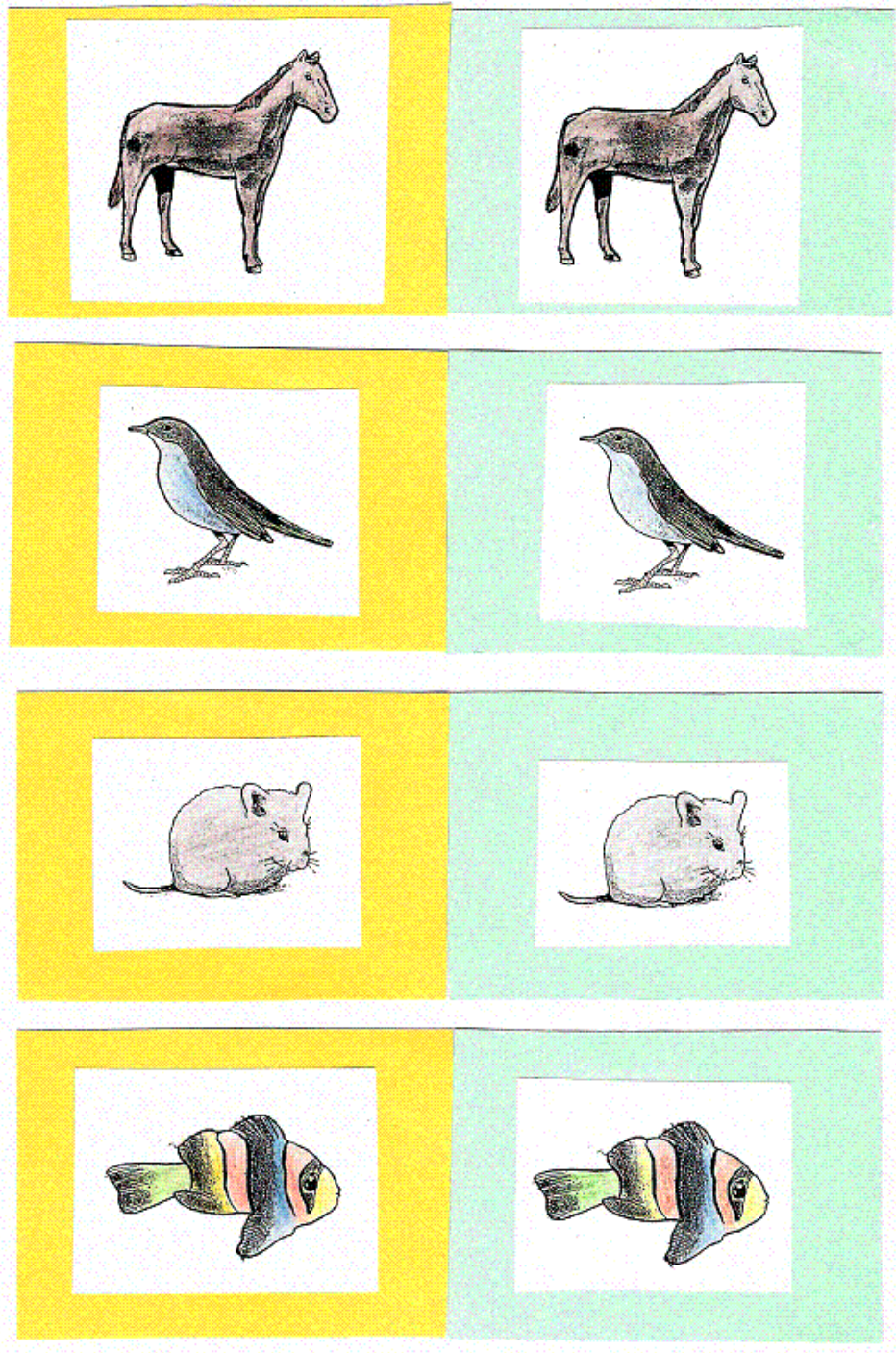
ein Schneemann



Spiele

Das Spiel Memory eignet sich hervorragend für die Übung und Wiederholung des Wortschatzes. Außerdem können mit Hilfe der Spielkarten die Farben gelernt und wiederholt werden. („Nimm grün/gelb.“ oder „Nimm die grüne Karte.“)

Memory kann in Paaren, in kleineren Gruppen oder von allen Kindern zusammen gespielt werden. Als Beispiel wird ein Tier-Memory angeführt.



„Was fehlt?“

Dieses Spiel dient der Übung des Wortschatzes. Der Sprachmittler legt die Bildkarten des Wortschatzes auf einen Tisch bzw. in die Kreismitte. Die Kinder schließen die Augen und der Sprachmittler oder ein Kind entfernt eine Karte. Die Kinder öffnen die Augen und erraten welche Karte fehlt.

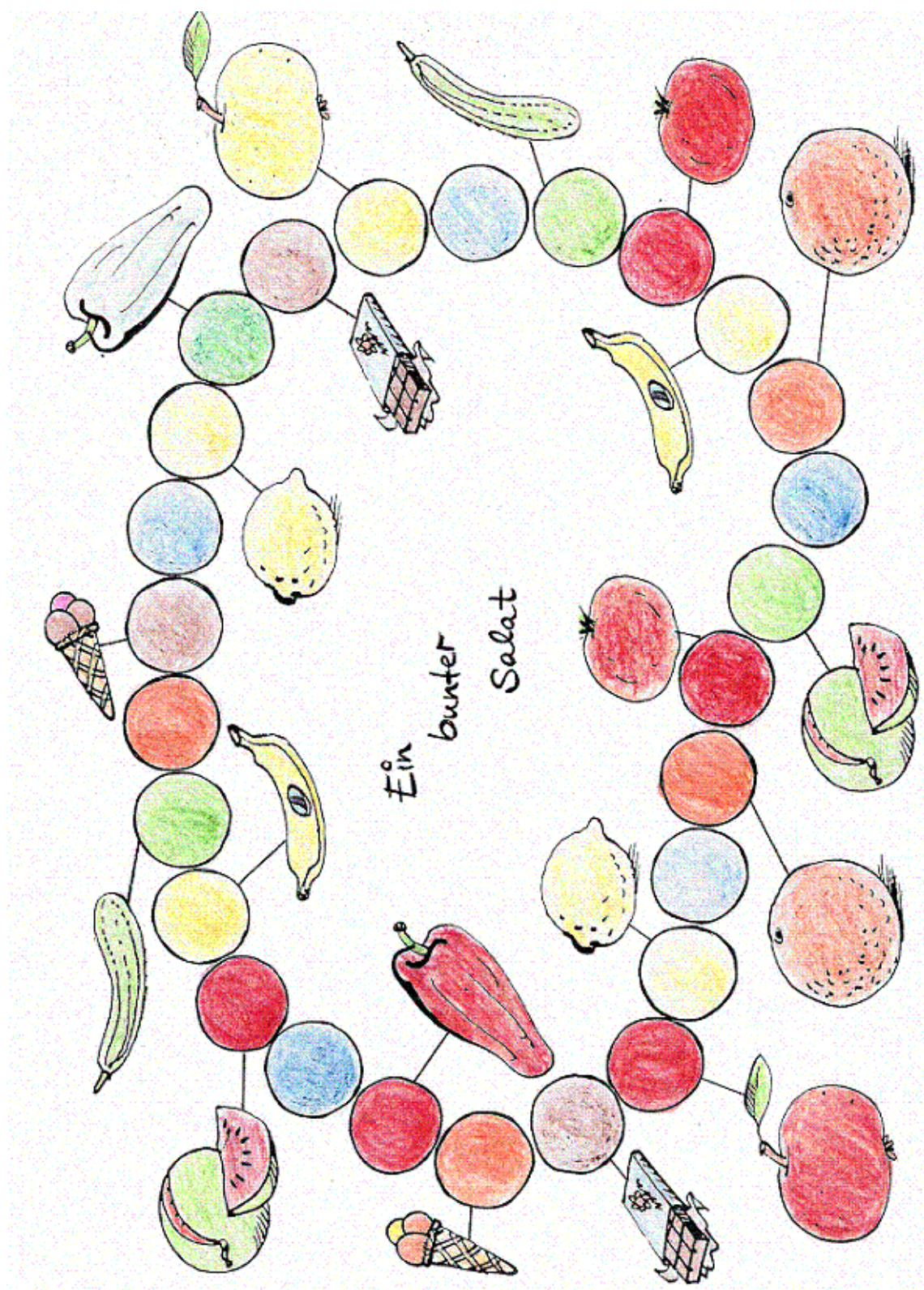
(vgl. KNIFFKA 2005)

„Mein Platz ist leer“ ist ein Bewegungsspiel. Hierbei sitzen alle Kinder in einem Kreis. Ein Platz bleibt frei. Das Kind, das links neben dem freien Platz sitzt, muss sich einen neuen Nachbarn suchen. Es sagt: „Mein Platz ist leer. ... (Name eines Kindes), komm her!“ Das genannte Kind folgt dieser Aufforderung und wechselt den Platz. Nun hat ein anderes Kind keinen Nachbarn auf der rechten Seite. Daher muss es sich einen neuen suchen.

„Ein bunter Salat“ (Spielplan siehe nächste Seite) ist ein Würfelspiel, das der Einübung und Wiederholung des Wortschatzes *Lebensmittel*, *Farben* und *Zahlen* dient. Dieses Spiel kann in Paaren oder in kleinen Gruppen gespielt werden.

Bei dem Spiel würfelt ein Kind und rückt seine Spielfigur gemäß der gewürfelten Zahl auf ein neues Feld. Das Kind nennt die Farbe und / oder das Lebensmittel des Feldes auf dem seine Spielfigur nun steht. Danach würfelt der nächste Spieler.

Um die Zahlen einzuüben, kann beim Vorrücken der Spielfigur laut mitgezählt werden.



Lieder

Durch die Lieder sollen die Kinder die Melodie und den Rhythmus der Sprache erleben. Dem Inhalt entsprechend können die Lieder durch Gesten und Bewegungen begleitet werden.

Die Durchführung gestaltet sich wie folgt: Der Sprachmittler kündigt den Kindern an, dass sie ein Lied lernen werden. Er spielt das Lied vor bzw. singt es vor. Bei dem wiederholten Vorspielen bzw. Vorsingen fordert die Lehrperson die Kinder zum Mitsingen auf.

Die zwei folgenden Lieder können als Begrüßungsrituale eingesetzt werden.

„Hallo-Lied“

Ich will euch begrüßen und ich mache das so: Hallo, hallo.

Schön, dass ihr heute hier seid und nicht anderswo.

Hallo, hallo, hallo, hallo, hallo, hallo, hallo, hallo.

(KNIFFKA 2005, S. 24)

„Guten Tag, sagen alle Kinder“

Guten Tag, guten Tag, sagen alle Kinder.

Große Kinder, kleine Kinder,

dicke Kinder, dünne Kinder.

Guten Tag, guten Tag, sagen alle Kinder.

(KNIFFKA 2005, S. 31)

Bei dem nächsten Lied wurden die Handpuppen *Benni* und *Paula* einbezogen und der Liedtext den Sprachkenntnissen der Kinder angepasst.

„Zeigt her eure Füße“

1. Zeigt her eure Füße,

zeigt her eure Schuh.

Wir malen einen Kreis

und sehen Benni zu.

2. Zeigt her eure Füße,

zeigt her eure Schuh.

Wir springen in die Luft

und winken Paula zu.

„Liebe Schwester, tanz mit mir“

Liebe Schwester, tanz mit mir!

Beide Hände reich ich dir.

Einmal hin, einmal her,

rundherum, das ist nicht schwer.

Das folgende Lied kann genutzt werden, um den Wortschatz „Obst“ und „Farben“ zu üben. Der Sprachmittler zeigt die jeweilige Frucht und die Kinder können beispielsweise die entsprechende Farbkarte zeigen.

„Ich habe eine Banane“

1. Ich habe eine Banane

und die Banane ist gelb.

Sie ist oben gelb, sie ist unten gelb,

sie ist oben, unten gelb, gelb, gelb.

Ich habe eine Banane,

und die Banane ist gelb.

2. Ich habe einen Apfel,

der Apfel ist so grün.

Er ist oben grün, er ist ...

3. Ich habe eine Tomate

Und die Tomate ist rot.

Sie ist oben rot, sie ist ...

4. Ich habe eine Traube

Und die Traube ist blau.

Sie ist oben blau, sie ist ...

(KNIFFKA 2005, S. 83)

Reime

Die Reime helfen den Kindern sich die Sprachmelodie und den Sprachrhythmus anzueignen. Der Inhalt der Reime kann durch Handpuppen oder Fingerbilder veranschaulicht werden.

Meine Familie

Ich heiße Fritz,
unser Hund heißt Spitz.
Vati heißt Vati,
Mutti heißt Mutti.
Meine Schwester heißt Ottilie:
Das ist meine ganze Familie.
(vgl. KNIFFKA 2005)

Der Papagei

Der Papagei, der Papagei,
der macht ein fürchterlich Geschrei:
Den Schnabel auf, den Schnabel zu.
Sag' mein Freund, wie heißt denn du?
Kakadu, Kakadu!
(BRÜGGE 2007, S. 82)